

Diskursive (Re-)Konstruktion von Gender im Kontext von Integrationskursen

- eine Analyse von DaF/Z-Lehrwerken –

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Arts (M.A.)

des German Departments der Modern Foreign Language Fakultät
der Stellenbosch University im Fach Deutsch/German

und

des Herder Instituts der Philologischen Fakultät
der Universität Leipzig im Fach
Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext



UNIVERSITEIT
iYUNIVESITHI
sorgelegt von

UNIVERSITY
Lea Tucholski

geboren am 23. Juli 1990 in Frankfurt a. M.



Erstgutachterin: Dr. Rebecca Zabel
Zweitgutachterin: Prof. Carlotta von Maltzan

Datum: Maart 2017



UNIVERSITÄT LEIPZIG



Eigenständigkeitserklärung:

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Weiterhin versichere ich, dass die elektronische Version mit der gedruckten Version der Arbeit übereinstimmt.

Lea Tucholski

Abstract

The following master thesis analyzes the construct of gender in textbooks of German as a foreign and second language. It shows the implicit influence of gender on the construction of textbook reality and how gendered subjects are positioned in it. To limit the scope of the analysis, it links the topics gender and leisure. It uses an interdisciplinary approach combining Foucault's understanding of power and discourse, Butler's approach to gender studies and Altmayer's concept of cultural studies regarding German as a foreign and second language.

Hierdie meesterstesis ondersoek gender-konstrukte in handboeke vir Duits as 'n eerste en tweede addisionele taal. Gewys word die implisiete invloed van geslag op die uiteenlegging van handboeke en die manier waarop geslagsonderwerpe daarin voorkom. Om die omvang van die analise in te perk, word die temas gender en ontspanning met mekaar verknoop. 'n Interdissiplinêre aanslag word geneem deur die teorieë van Foucault oor mag en diskoers, Butler se gender studies en Altmayer se kultuurbegrip in verband met Duits as 'n eerste en tweede addisionele taal, te kombineer.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Forschungsüberblick	1
1.1	Lehrwerkforschung, -analyse und -kritik	3
1.2	Geschlecht in der Fremdsprachendidaktik	6
1.3	Geschlecht als Gegenstand der Lehrwerkforschung	11
2	Theoretischer Rahmen: Gender Studien und Kulturstudien	16
2.1	Eine Annäherung an den Begriff des Geschlechts	16
2.2	Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	20
2.2.1	Kritik der klassischen Ansätze der der Landeskunde	20
2.2.2	Kultur- und Wirklichkeitsverständnis der Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	21
2.2.3	Die Bedeutung der kulturellen Deutungsmuster für die Kulturstudien	24
3	Vorstellung der Methode: Die thematische Diskursanalyse	27
3.1	Subjektivierungsprozesse in Lehrwerken	27
3.2	Der thematische Diskursbegriff	31
3.3	Die Schritte der thematischen Diskursanalyse	35
4	Analyse der (De-)Konstruktion von Gender innerhalb des Themas Freizeit	38
4.1	Festlegung des Corpus für die thematische Diskursanalyse	38
4.1.1	Auswahl der Lehrwerke	38
4.1.2	Vorstellung und Aufbau der Lehrwerke	40
4.2	Lehrwerk 1: Berliner Platz Neu: Deutsch im Alltag	44
4.2.1	Band 2 Kapitel 20: Komm doch mit!	46
4.2.1.1	Unterschiedliche Freizeitaktivitäten	46
4.2.1.2	Das Kochen als weibliche Tätigkeit	52
4.2.1.3	Der (Männer-)Fußball und der Frauenfußball	55
4.2.2	Band 2 Aufgabe 9: Das halbe Leben?	61
4.2.3	Zusammenfassung	65
4.3	Lehrwerk 2: Einfach gut!: Deutsch für die Integration A2.2	66
4.3.1	Band 2 Kapitel 12: Freizeitvergnügen	68
4.3.1.1	Männliches Freizeitvergnügen	68
4.3.1.2	Unterschiedliche Freizeitaktivitäten	70
4.3.1.3	Die (männlichen) Freizeitvergnügen Fußball und Grillen	76
4.3.2	Zusammenfassung	82
4.4	Lehrwerk 3: Schritte Plus Neu: Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf .	83
4.4.1	Band 1 Kapitel 6: Freizeit	85
4.4.1.1	Foto-Hörgeschichte	86
4.4.1.2	Unterschiedliche Freizeitaktivitäten	88
4.4.1.3	Besondere Hobbys	91
4.4.2	Zusammenfassung	93
5	Fazit und Ausblick	96
	Abkürzungsverzeichnis	99
	Literaturverzeichnis	100

1 Einleitung und Forschungsüberblick

Der Diskurs um ‚Geflüchtete und Frauen‘, der insbesondere von der Silvesternacht 2015 in Köln und deren mediale Verbreitung beeinflusst wurde, rückt insbesondere das Thema ‚Geschlecht‘ und ‚Migration‘ in den Fokus innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.¹ Während dabei jedoch vor allem das Geschlechtsverständnis² der ‚Geflüchteten‘ in den Vordergrund gerückt wird, wird das implizite Geschlechtsverständnis von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Lehrwerken für Integrationskurse nicht reflektiert. Die Integrationskurse setzen sich selbst aus Sprach- und Orientierungskurs zusammen. Die Orientierungskurse folgen dabei auf den Sprachkurs. Laut dem *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* des BaMF soll im Orientierungskurs den Lernenden vor allem ‚kulturelles Wissen‘ wie Werte und Geschichte vermittelt werden, auf das jedoch bereits im Sprachkurs vorbereitet wird (BaMF 2015: 10). Der Sprachkurs konzentriert sich auf die Sprache, worin jedoch in hohem Maße implizites Wissen zu Geschlecht steckt. Diese Tatsache zusammen mit einem persönlichen Interesse für das Thema Gender in Lehrwerken, das insbesondere durch die Unterrichtspraxis und die Nutzung des Lehrwerks *Menschen* des Hueber Verlags geweckt wurde, motivierte diese Arbeit. Das Lehrwerk *Menschen* findet sich auch auf der *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen* (Stand: Juli 2017) des BaMF und darin wird besonders deutlich, wie grundlegend das Thema Geschlecht die Lehrwerkwirklichkeit implizit mitkonstruiert (vgl. M 1: 43).

Daraus ergibt sich die Fragestellung dieser Arbeit, bei der es vor allem darum geht, wie in Lehrwerken Wirklichkeit konstruiert wird und welche Rolle dabei dem Thema Geschlecht zukommt. Es soll dadurch vor allem untersucht werden, wie geschlechtliche Subjekte durch ihre freizeitlichen Aktivitäten positioniert werden. So soll vor allem die Typizität eines Diskurses herausgearbeitet werden, also die Regelhaftigkeit des Auftretens spezifischer Aussagen über Geschlecht und Freizeitaktivitäten. Die Eingrenzung auf Freizeitaktivitäten ergibt sich aus der Wahl der Methode und wird in Kapitel 3.2 näher erläutert. Es geht dabei nicht darum, konkrete Empfehlungen für oder gegen Lehrwerke auszusprechen, sondern im Fokus liegt viel mehr eine

¹ Von einer genaueren Differenzierung der beiden Fächer soll im Folgenden abgesehen werden.

² Im Folgenden werden Geschlecht und Gender synonym zu einander verwendet. Eine Erklärung dafür findet sich im Kapitel 2.1.

Diskursaufklärung über Geschlecht in Lehrwerken. Weiterhin soll versucht werden interdisziplinäre Anschlusspunkte zwischen den Genderstudien, den Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und der Lehrwerkforschung aufzudecken und zu einer Reflexion des Geschlechtsdiskurses des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anzuregen. Im Fokus liegt dabei, welche Geschlechternormen durch regelhafte Wiederholungen produziert und welche Subjektpositionen dadurch erzeugt werden. Das Herausarbeiten dieser Geschlechternormierungen soll Lehrenden die Möglichkeit bieten, diese kritisch zu hinterfragen und auf das mögliche Ungleichgewicht von geschlechtlichen Darstellungen aufmerksam machen.

Um sich der Kategorie Geschlecht anzunähern und die Arbeit wissenschaftlich einzuordnen, erfolgt zunächst eine Einleitung in die Lehrwerkforschung, eine Annäherung an die Kategorie Geschlecht innerhalb der Fremdsprachendidaktik sowie eine Zusammenfassung der bisherigen Studien zum Gegenstand ‚Geschlecht‘ innerhalb der Lehrwerkforschung. Daran soll herausgearbeitet werden, welches Potential in dem Thema ‚Geschlecht‘ für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache steckt.

Da diese Arbeit an der Schnittstelle unterschiedlicher theoretischer Überlegungen ansetzt, erfolgt darauf ein theoretischer Überblick zur Klärung der Begriffe Geschlecht, und Kultur. In diesem werden Schnittstellen unterschiedlicher Konzepte der Gender- und Kulturstudien aufgezeigt, um sie in Zusammenhang mit den Subjektivierungsprozessen in Lehrwerken zu bringen. Daran anschließend wird die Methode vorgestellt, die für die Untersuchung der Lehrwerke genutzt wird. So erfolgen zunächst eine Klärung des thematischen Diskursbegriffs sowie eine Zusammenführung der bisherigen theoretischen Grundlagen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich im Rahmen dieser Masterarbeit nur um eine Analyse von Diskursfragmenten handeln kann, da eine vollwertige Diskursanalyse um die Kategorie des Geschlechts im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es handelt sich hierbei um eine Analyse des Genderdiskurses innerhalb dreier ausgesuchter Lehrwerke. So sind diese Lehrwerke zum einen nur Teil von einer großen Auswahl von Lehrwerken. Zum anderen sind diese Lehrwerke als ‚kulturelle Texte‘ nur Teil verschiedener anderer kultureller Texte und Medien und in diese einzuordnen. Diese zeigen jedoch nur Teile des Genderdiskurses

innerhalb von Lehrwerken sowie innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Die folgenden Teilkapitel bilden dabei den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Die Arbeit ist innerhalb der skizzierten Forschungsfelder zu verorten, versucht aber auf der Grundlage der Genderstudien und der Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einen theoretischen Rahmen auszuarbeiten, auf dessen ‚Forschungsgerüst‘ die Analyse aufbaut. Da die folgenden Kapitel nur als Ausgangspunkte gelten, wurden sie innerhalb der Einleitung integriert.

1.1 Lehrwerkforschung, -analyse und -kritik

Zur Beleuchtung der Lehrwerkforschung werden zunächst Definitionen der Begriffe Lehrmaterialien, -bücher und -werke gesucht, um daran anschließend die Lehrwerkforschung innerhalb der Fremdsprachendidaktik kurz darzustellen. So definiert Rösler (2012) Lehrmaterial all jenes „Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert wurde“ (Rösler 2012: 41). Weiterhin kann Lehrmaterial alles bezeichnen, „was dazu dient, Lerner anzuregen und zu steuern“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Diese Definitionen sind weit gefasst und offen. Dies liegt unter anderem daran, dass Lehrmaterialien in weitreichende fremdsprachendidaktische, aber auch gesellschaftlich-institutionelle, politische sowie wirtschaftliche Diskurse eingebunden sind (vgl. Kleiner 2007: 23). Diese weitreichenden Definitionen führen dazu, dass eine klare Unterscheidung zwischen Lehrmaterial und Lehrwerk nicht möglich ist (vgl. Rösler/Schart 2016: 484). Die häufigste Unterscheidung wird jedoch anhand der unterschiedlichen Funktionen der beiden Medien getroffen. Lehrwerke werden mit der Funktion produziert, *zeitlich begrenzt* den Lernprozess einer Gruppe oder eines Individuums zu *begleiten* und dabei zu *steuern*. Lehrwerke beinhalten somit auch klare „Vorgaben für die Lehr-/Lerninhalte (Texte) und deren Anordnung (Progression) als [...] für den Lernprozess ([...] Lehrerhandbuch) macht“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029, vgl. auch Rösler 2012: 41). Dieser Vorstellung nach *determiniert* das Lehrwerk den Unterricht und es soll „Schritt für Schritt abgearbeitet werden“ (Rösler/Schart 2016). Sie gelten somit als *kurstragend*. So wird die Unterrichtspraxis in großem Maß durch das Lehrwerk gestaltet und die besondere Medialität des Lehrwerks zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es aufs engste mit der Unterrichtspraxis verknüpft ist. Diese Definition

ist natürlich nicht ganz unproblematisch, da der Einsatz in der Unterrichtspraxis auch in großem Teil von den Bedürfnissen der Lerngruppe sowie von den Lehrenden abhängig ist (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029). Dennoch wird in der Lehrwerkforschung von einer besonderen Bedeutung der Lehrwerke für die Unterrichtspraxis ausgegangen. So erhält es eine besondere Stellung innerhalb des weitläufigen Netzwerks von Lehrenden, Lernenden, möglicher Lehrpläne und Rahmencurriculare sowie der Unterrichtspraxis (vgl. Kleiner 2007: 22f., Neuner 1994: 8f.). Eine weitere Besonderheit des Lehrwerks liegt darin, dass es meist einen weitläufigen Medienverbund darstellt. So beinhaltet es ein Kurs- und Arbeitsbuch mit weiterführenden Online-Angeboten und/oder einer CD-ROM mit Videos und Hörtexten und möglicherweise noch ein Lehrer*innenhandbuch (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1029).

Die Annahme, dass Lehrwerke eine zentrale Rolle innerhalb der Unterrichtspraxis spielen (vgl. Fäcke 2016: 35f., Neuner 1994: 8) wird dabei aus wirtschaftlicher Sicht erklärt, da es so ein breitgefächertes und umfangreiches Angebot von Lehrwerken gibt (vgl. Rösler/Schart 2016: 483f.). Weiterhin vergleicht Brill Studien zum Einsatz von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht und kommt dabei zu der Erkenntnis, dass „[f]ür Lehrende [...] Lehrmaterialien [...] eine nicht zu unterschätzende Entscheidungshilfe für die Konzeption und Durchführung ihres Unterrichts [sind]; so halten sich beispielsweise im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene die meisten Kursleiter an die Vorgaben im Lehrwerk“ (Brill 2005: 18f.). Ähnliches beobachtet auch Anton (2017: 15f.) für den Englischunterricht und betont, dass Lehrwerke Lehrende Überforderung nehmen und zu einem besseren Unterricht beitragen. Diese Annahme ist jedoch gewagt, insbesondere da sie neben mehreren empirischen Studien mit ihrer „pädagogischen Alltagserfahrung“ (Anton 2017: 15) bestätigt. Außerdem zeigen weitere Studien, dass ein vereinfachter Einsatz von Lehrwerken ebenso zu lehrwerkinduzierten Fehlern führen können, die einer Gegensteuerung der Lehrenden bedürfen (vgl. Brill 2005: 17f., Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1037). Auch hier zeigt sich, dass nicht vergessen werden darf, dass Lehrwerke in einem Netzwerk unterschiedlicher Diskurse stehen und diese ihre Konzeption sowie ihre Rezeption in großem Maße beeinflussen. Trotz diesen Problematiken ist sich die Forschung einig, dass Lehrwerke vor allem innerhalb des Erwachsenenunterrichts eine besondere Rolle spielen, da dort meist keine festen Lehrpläne vorhanden sind und deswegen davon ausgegangen wird, dass sich die meisten Lehrenden an den

kurstragenden Lehrwerken orientieren (vgl. Maijala 2004: 44f., Rösler/Schart 2016: 483). Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass Lehrwerke in der Forschung immer wieder thematisiert werden und ein breiteres Verständnis für sie geschaffen wird (Rösler/Schart 2016: 483). So wurden auch für diese Studie *kurstragende* Lehrwerke für den Integrationskurs untersucht.

Die Lehrwerkforschung setzt sich mit der Entstehung und Verwendung von Lehrwerken auseinander (vgl. Maijala 2004: 44). Es handelt sich dabei um die theoretische Auseinandersetzung mit Lehrwerken und den unterschiedlichen Bedingungsfaktoren ihrer Gestaltung und deren zusammenwirken (vgl. Neuner 1994: 13f.). Die Unterscheidung zwischen Lehrwerkkritik und -analyse liegt in ihrer Motivation. Die Lehrwerkanalyse stellt dabei vor allem die Konzepte und Inhalte in den Fokus, während die Lehrwerkkritik praxisnaher verfährt (vgl. Funk 1994). Dennoch ist die Differenzierung nicht immer klar zu ziehen und meist bedingen sich auch Lehrwerkanalyse und -kritik. Die Lehrwerkkritik versucht spezifische Lehrwerke zu beurteilen und klare Empfehlungen für oder gegen diese auszusprechen (vgl. Neuner 1994: 17f.). Dies kann mit Hilfe von Kriterienkataloge erfolgen. Nennenswert ist im Fach Deutsch als Fremd und Zweitsprache vor allem das *Mannheimer Gutachten*, das den ersten Kriterienkatalog darstellt. Es beeinflusste und begründete somit die Lehrwerkkritik in großem Maße (vgl. Kleiner 2007: 25, Krumm 1994a: 25, Krumm/Ohms-Duszenko 2001: 1034). Kriterienkataloge liefern *komplette* Analysen und Einschätzungen von Lehrwerken. Sie gehen dabei jedoch nicht wirkungsanalytisch vor, sondern versuchen theoretische Erkenntnisse mit unterrichtspraktischen Erfahrungen zu verbinden. Die Erkenntnisse gilt es dann unterrichtspraktisch zu erproben. Sie geben somit Orientierungshilfen für Lehrende bei der Auswahl eines Lehrwerks (vgl. Kleiner 2007: 25f., Krumm 1994a: 25f.). Kritik kann an den Kriterienkatalogen insbesondere dadurch geübt werden, dass sie eine scheinbare Objektivität vortäuschen und ihre Subjektivität nicht reflektiert wird (vgl. Funk 1994: 109f.). Weiterhin kann insbesondere im Falle der Lehrwerkanalyse zu landeskundlichen Themen bezweifelt werden, ob Kriterienkataloge in der Lage sind, der Komplexität des Landeskundebegriffes bzw. des Kulturbegriffs gerecht zu werden. Aus diesem Grunde wurde auch für die nachfolgende Analyse eine qualitativ-hermeneutische Methode gewählt (vgl. Ucharim 2009b: 153). Sie versucht dabei nicht ein Lehrwerk in seiner

Ganzheit zu erfassen und zu beurteilen, sondern es wird viel mehr ein Teilaspekt des Lehrwerks untersucht, um eine neue Herangehensweise an das Thema Gender aufzuzeigen und herauszuarbeiten, wie Gender in den jeweiligen Lehrwerken implizit behandelt wird (vgl. Rösler/Schart 2016: 487). Die Untersuchung ist somit nicht wirkungsanalytisch angelegt, auch wenn sich hier immer noch ein Desiderat innerhalb der Lehrwerkforschung abzeichnet. Eine unterrichtsbezogene Lehrwerkforschung ist jedoch durchaus problematisch, da Lehrwerke mit vielen Teilaspekten einer Lernsituation verknüpft sind und es schwierig ist, eine authentische Unterrichtssequenz zu schaffen und darin den Einfluss von Lehrwerken zu untersuchen (vgl. ebd.: 490ff.). Es ist außerdem fraglich, inwieweit solch eine Untersuchung in der Lage wäre, auf komplexe Inhalte und auf den Medienverbund, den ein Lehrwerk bildet, einzugehen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 26). So ist auch diese Arbeit nicht wirkungsanalytisch angelegt, sondern versucht spezifische Wissensstrukturen in Lehrwerken herauszuarbeiten.

1.2 Geschlecht in der Fremdsprachendidaktik

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik - mit besonderem Augenmerk auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - zeigt sich ein deutliches Desiderat zum Thema Geschlecht, was insbesondere an der Nichtbeachtung des Themas in den Einführungsbänden deutlich wird. So erscheint erst in der neusten Auflage des Einführungsbandes *Handbuch Fremdsprachenunterricht* ein Kapitel von Barbara Schmenk (2016: 254ff.) zur Thematik ‚Geschlecht‘, während in anderen Publikationen die Kategorie keinerlei Erwähnung findet (vgl. Decke-Cornill/Lutz 2015: V ff., Hallet/Königs 2013: Inhaltsverzeichnis). So könnte man meinen, dass Geschlecht innerhalb des Kapitels *Heterogenität und Differenzierung* in dem *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (Hallet/Königs 2013) näher untersucht wird. Hier wird aber deutlich, dass es sich lediglich um Hetero- und Homogenität in Bezug zum Leistungsniveau einer Lerngruppe handelt (vgl. Hoffmann 2013: 160ff.). Hier wäre jedoch ein Anschluss an Überlegungen der Erziehungswissenschaften wünschenswert. So ließe sich das Zusammendenken von Intersektionalität anhand von Differenzlinien nennen, wie es von Rolf Leiprecht und Helma Lutz (2015: 283ff.) in *Schule in der Migrationsgesellschaft – ein Handbuch* (2015) gefordert wird. Ebenso die geschlechterbewusste Pädagogik von Heike Fleßner (2015: 305ff.) im gleichnamigen Band bietet Anschlusspunkte. Sie plädiert dabei für eine geschlechterbewusste Pädagogik, die innerhalb einer

diversitätsbewussten Pädagogik zu verorten und die durch die Verflüssigung der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit und durch das Zusammendenken weiterer Dimensionen der Differenz in der Lage ist, Identitäten dynamischer und nicht statisch zu denke (vgl. ebd.: 307). Dadurch soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in der „Perspektiven für eine geschlechterdemokratische Kultur“ (ebd.: 308) entstehen und Lernenden als „Handelnde und Verhandelnde, Be- bzw. Ver-Handelte zugleich“ (ebd.: 313) wahrgenommen werden. Weitere Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Erziehungswissenschaften bieten Publikationen (vgl. Bartsch/Wedl 2015, Faulstich/Weber/Willems 2009), in denen für die Erweiterung der Kompetenzen des EU-Referenzrahmens um eine ‚Gender-Kompetenz‘ plädiert wird, die eine Gendersensible Didaktik fördern würde (Onnen 2015: 83ff.). Ebenso wird darin darauf aufmerksam gemacht, dass „Geschlecht, obwohl es nicht zum Fächerkanon gehört, trotzdem täglich gelehrt wird im Kontext von Schule“ (Bartsch/Wedl 2015: 12).

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik, jedoch meist mit Bezug auf den schulischen Fremdsprachenunterricht, sind einige wenige Sammelbände erschienen, die an Erkenntnisse der Genderstudien anknüpfen. Zu nennen sind hier vor allem die noch recht neue Publikation *Gender and Language Learning Research and Practice* (Elsner/Lohe 2016) und die wegweisende Publikation *Gender Studies and Foreign Language Teaching* von Decke-Cornill und Laurenz Volkmann (2007), die die Besonderheit, aber auch die Problematik des Themas Geschlecht für den Fremdsprachenunterricht aufzeigen. So schreibt Schmenk (2007) in *Gender Studies and Foreign Language Teaching*:

[G]ender is a category that is extraordinary difficult to study in our field. Not because it is not important [...]; but because there are certain 'truths' in and about the field that have long been established and are continuously reproduced. (Schmenk 2007: 123)

Hierin zeigt sich die eigentliche Problematik der Thematik Geschlecht und Didaktik. Zum einen ist Geschlecht ein „alltagsrelevantes“ Thema, das auf zentrale Weise unsere Lebenswelt prägt. So scheint „eine geschlechterfreie Identität, eine Subjektkonstitution ohne Bezug auf Zweigeschlechtlichkeit unvorstellbar (vgl. Decke-Cornill 2004: 181). Unsere Vorstellungen von Geschlecht sind demnach essentiell von Alltagswissen geprägt. Zum anderen gilt die akademische Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht noch immer als Randerscheinung und Genderstudien immer noch als eine „Subdisziplin“ (ebd.: 182). Paradoxerweise sind aber diese beiden Umstände der Ausgangspunkt, um Anknüpfungspunkte für den Fremdsprachenunterricht und die akademische Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht zu finden (vgl. König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 4). So gilt es, innerhalb der Erziehungswissenschaften die Institution Schule selbst als „Ort dichotomisierender Geschlechterbildung“ (Decke-Cornill 2004: 188) zu untersuchen und solche Grundannahmen wie die ‚Feminisierung des Fremdsprachenlernen‘ zu hinterfragen (vgl. Gutenberg 2014: 109). So untersucht beispielsweise Barbara Schmenk verschiedene Studien, die empirisch festzustellen versuchen, ob eine ‚weibliche Überlegenheit‘ beim Fremdsprachenlernen erkennbar wäre. Sie arbeitet jedoch nachvollziehbar heraus, dass diese Untersuchungen selbst zur Produktion von binären Geschlechterunterschieden beitragen, indem sie in ihren Vorannahmen bereits von klaren homogenen Gruppen ausgehen (vgl. Schmenk 2002b: 190f.). Sie weist dabei nach, dass das Erkenntnisinteresse und das Forschungsparadigma bei Studien zum Faktor Geschlecht beim Fremdsprachenlernen bereits auf „Annahmen zur Geschlechterdifferenz auf alltäglichen Stereotypen beruhen“ (Schmenk 2002b: 116) und andere Faktoren des Fremdsprachenlernens komplett ausgeblendet werden (vgl. Schmenk 2002a: 57). Dies weist ebenso Renate Haas nach, die diese Stereotype jedoch noch weiter historisch einordnet (vgl. Haas 2016: 39ff.). Die untersuchten Studien sind somit „eine sich selbst erfüllende Prophezeiung“ (Gutenberg 2014: 110). Durch diese Bewusstmachung wird deutlich, dass Geschlechteridentitäten innerhalb der Schule auf einem binären Geschlechterverständnis, das sich klar in zwei homogene Gruppe ordnen lässt, basiert. So werden Geschlechtsidentitäten, die nicht dieser ‚heterosexuellen Matrix‘ entsprechen,

ausgeblendet und als Normabweichung dargestellt (vgl. Gutenberg 2014: 111, König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 3). Dies kann nicht nur zu Diskriminierung betreffender Personen führen, sondern auch zu einer unbewussten unterschiedlichen Förderung und „[w]er den Stereotypen nicht entspricht, läuft Gefahr, nicht gefördert zu werden.“ (König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 3). So wird deutlich, warum es innerhalb der Fremdsprachendidaktik von besonderer Bedeutung ist, dass geschlechtliche Normen und deren soziale Bedingungen kritisch reflektiert werden und herausgearbeitet wird (vgl. König 2015: 263).

In Anlehnung an die Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik kann festgehalten werden, dass auch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Auseinandersetzung mit der kulturellen Kategorie Geschlecht förderlich ist, da es Lernende dazu befähigt am Genderdiskurs teilzuhaben und sich darin selbst zu positionieren (vgl. König/Surkamp/Decke-Cornill 2015: 5). So können Lernende durch das Sprechen über Inszenierungspraktiken von Geschlecht sowie Geschlechternormierungen und die Ausschlüsse, die damit einhergehen, dazu ermutigt werden, am Geschlechterdiskurs teilzunehmen und gleichermaßen können Geschlechtskonstruktionen reflektiert und aufgebrochen werden. Gleichmaßen erfolgt dadurch auch eine Reflexion der Sprache selbst, denn dadurch, dass Geschlechterpositionierung in hohem Maße mit Sprache zusammenhängt (vgl. KP 2.1), werden sich Lernende der gesellschaftlichen Bedeutung und Wirkung von Sprache bewusst (vgl. ebd.). Die Möglichkeiten der Genderforschung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache liegt darin, Gendernormen explizit in den Mittelpunkt zu rücken und zu reflektieren, dass durch Sprache Subjekte positioniert werden und dabei möglicherweise Einschränkungen und Ausschlüsse einhergehen. So ist eine Sensibilisierung für andere Identitäten wichtig (vgl. Gutenberg 2014: 116, Ortner 2009: 240f.). Auch wenn es sinnvoll erscheint, die Differenzkategorie Geschlecht (und andere Kategorien) zum Zweck der Sprachaneignung undifferenziert und anhand von normativen Stereotypen zu vermitteln, die klare Begrifflichkeiten produzieren, wird dadurch den Lernenden „die Chance [genommen], sich als Aktive im Diskurs (im sprachlichen Handeln) zu begreifen, als Subjekte, die den Diskurs vollziehen/gestalten“ (Ortner 2009: 241). Damit analog bietet auch die Fremdsprache besondere Möglichkeiten für die Aushandlung von Geschlecht. Denn eine mögliche neue Sprache und ein neues Zeichensystem können zu

einer Entgrenzung der Subjektposition führen, wodurch Freiräume und Distanz geschaffen wird (vgl. Fäcke 1999: 3, Hermann-Brennecke 1992: 36f., 45). So kann das Erlernen einer neuen Sprache ebenso neue Perspektiven auf zuvor Selbstverständliches eröffnen (vgl. König 2015: 263). Durch die Freiräume, die durch die Entgrenzung der Subjektposition geschaffen werden, können ebenso Themen und Begriffe in den Mittelpunkt gerückt werden, „die emotional besetzt, tabuisiert oder anderweitig besonders normativ aufgeladen sind“ (König/Suhrkamp/DeckeCornill 2015: 4, vgl. auch Hermann-Cohen 2015: 22, König 2015: 262). Weiterhin bietet sich in Anlehnung an eine geschlechterbewusste Pädagogik und eine gendersensible Didaktik die Möglichkeit der Reflexion der Sprache, so lässt sich durch das Erlernen geschlechterneutraler Begrifflichkeiten und dem kritischen Umgang mit geschlechterdeterminierender Sprache in der neuen Sprache auch die eigene Sprache reflektieren. Ebenso bietet die neue Sprache die Möglichkeit gleich zu Anfang gendersensible Sprache zu erlernen und diese leichter zu akzeptieren (vgl. Moghaddam 2010: 293). Die unterschiedlichen Möglichkeiten einer gendergerechten Sprache werden besonders ausführlich und klar strukturiert von der AG feministisch Sprachhandeln der Humboldt Universität Berlin (2014) zusammengefasst³. Schnelle Hilfe bietet außerdem das Genderwörterbuch *Geschickt Gendern*. Hier bieten sich auch neue Möglichkeiten für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, dennoch ist es nicht zu leugnen, dass ein Zugang zu der Untersuchungskategorie Geschlecht durchaus komplex ist. Trotzdem zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit ihr auch besondere Möglichkeiten und Herausforderungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bereithält und Lernende durch einen reflektierten Umgang mit dem Thema Geschlecht, in die Lage versetzt werden an Diskursen aktiv teilzunehmen. Auch die folgende Arbeit möchte das Thema Geschlecht in den Vordergrund rücken. Die Arbeit möchte damit einen Beitrag zum Geschlechtsdiskurs in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache liefern und Lehrende darauf aufmerksam machen, wie Geschlechterkategorien in Lehrwerken genutzt werden und wo Anschlussmöglichkeiten für kritische Diskussionen und Diskurse bestehen.

³ In Anlehnung daran wird innerhalb dieser Arbeit die Sternchen-Form genutzt, wenn keine geschlechtsneutrale Form durch die Substantivierung eines Adjektivs möglich ist oder um auf das generische Maskulinum eines Wortes besonders hinzuweisen.

1.3 Geschlecht als Gegenstand der Lehrwerkforschung

Die Lehrwerkforschung zum Thema Geschlecht in Deutsch als Fremdsprache schließt an die feministische Schulbuchforschung der 1970er und 1980er Jahr an, die sich primär der Untersuchung von Englisch und Französisch Lehrbüchern widmete. Auch wenn eine genaue Betrachtung der einzelnen Untersuchung den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde, sei darauf verwiesen, dass sie die weiteren Untersuchungen zu Thema Geschlecht in Lehrwerken beeinflusste.⁴ Weiterhin bemerkenswert ist hierbei, dass sich kaum Analysen für Lehrwerke im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache finden lassen und Geschlecht meist nur als Teilaspekt in Kriterienkatalogen aufzufinden ist (vgl. Freudenberg-Findeisen 2004: 249). Die feministische Schulbuchforschung ist innerhalb der frauenpolitischen Bewegung zu verorten, so dass die Frauenbilder in Lehrwerken den Fokus der Untersuchungen bildeten. Dabei standen insbesondere Rollenklischees und Geschlechterstereotypen innerhalb der Lehrbücher im Vordergrund, die es zu durchbrechen galt, um möglichst ‚positive Identifikationsmöglichkeiten‘ zu schaffen und einer Benachteiligung von Mädchen entgegenzuwirken (vgl. Freudenberg-Findeisen 2004: 249, Kleiner 2007: 2, 28f., Ucharim 2011: 22). Wie Andrea Gutenberg beschreibt, scheinen die Erkenntnisse dieser Studien die heutige Lehrwerkproduktion auch ‚positiv‘ zu beeinflussen, so dass sich eine ‚ideologische Neutralität‘ (Gutenberg 2014: 113) und eine ‚entsprechende Ausgewogenheit männlicher und weiblicher Identifikationsfiguren‘ (ebd.) beobachten lasse. So werden auch vermehrt ‚weibliche Sprecher*innen‘ bei der Produktion der Audiomaterialien eingesetzt. Dieser Wirkungszusammenhang bedarf jedoch weiterer Untersuchungen, so wie eine Verortung innerhalb eines breiten politischen Diskurses. Außerdem geht Gutenberg dabei, ähnlich wie die Untersuchungen der 1970er und 1980er, von einem direkten Zusammenhang zwischen Darstellung und Wirkung bei den Lernenden aus. Um diesen Zusammenhang jedoch nachvollziehbar zu erforschen, bedarf es weiterer Studien, wie die von Sunderland et al. (2002: 223ff.), die über den Text des Lehrwerks hinausgeht und sich auf den diskursiven Umgang der Lehrenden mit dem Text richtet und somit den ‚teacher discourse‘ (ebd.: 249) untersucht. Dabei geht es darum, das Wechselspiel zwischen Subjektpositionierung und Lehrwerkdiskurs zu untersuchen und wie sich beide beeinflussen (vgl. ebd.: 225). Dazu werden Bestätigungs- und Subversionsstrategien⁵ der

⁴ siehe hierzu Kleiner 2007: 27ff. und Fäcke 1999: 103ff.

⁵ im Original ‘endorsement’ und ‘subversion’

Lehrenden im Umgang mit Lehrwerktexten in den Fokus gestellt (vgl. ebd.: 245f.). Für eine ähnliche Studie innerhalb Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, um dem Desiderat von wirkungsanalytischer Studien in Bezug auf Lehrwerke entgegenzuwirken, wäre die vorliegende Arbeit eine geeignete Ausgangsposition.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Untersuchungen von Lehrwerken im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zum Thema Geschlecht seit den 2000er gegeben werden. Dieser zeitliche Abschnitt wurde gewählt, da während der 1980er und 1990er die Genderstudien sich auch in Deutschland unter besonderem Einfluss von Judith Butler etablierten und in den folgenden Jahren auch Einzug in weitere Disziplinen hielt, somit ein Anschluss an die Erkenntnisse dieser Disziplin möglich wäre.

Eine der ausführlichsten Untersuchungen, die sich jedoch innerhalb der historischen Sprachwissenschaft verortet und diese mit der feministischen Forschung zu verknüpfen sucht, ist von Sandra Miehl (2003), die „die Darstellung der Geschlechter in Lehrwerken für das Deutsche als Fremdsprache vom 15. bis zum 17. Jahrhundert“ (ebd.: Untertitel) genauer beleuchtet. Sie geht der Frage nach, wie „Lernenden im Laufe ihres Studiums Geschlechter präsentiert“ (ebd.: 1) werden und welche Bilder von Frauen und Männern entstehen durch „die Auswahl von Wörtern oder Phrasen, [...] die Darbietung von Dialogen oder grammatischen Strukturen“ (ebd.) sowie durch „Nichterwähnung“ (ebd.). Sie untersucht dabei das „*sprachliche* Vorkommen von Frauen und Männern in historischen Lehrwerken“ (ebd.: 1, d. V.) und weist somit der Sprache eine besondere Rolle zu, da „in [ihr] die Dichotomie der Geschlechter sichtbar wird“ (ebd.). Daraus könnte man auf eine konstruktivistische Perspektive schließen. Dies lässt sich jedoch nicht bestätigen, da sie auch gleichermaßen die Darstellungen mit einer „außersprachlichen Wirklichkeit“ (ebd.: 4), die sich aus historischen Quellen und Untersuchungen ergibt, schließt. (vgl. ebd.: 5). Dass diese Quellen und Untersuchungen selbst nur eine eigene Wirklichkeit produzieren, wird hier nicht untersucht und außer Acht gelassen. Ihr scheint es viel mehr darum zu gehen, inwieweit die Lehrwerke zu einer bestimmten Zeit die ‚Realität‘ dieser Zeit wiedergeben und ob sie als weitere Quellen herangezogen werden können.

Eine umrisshafte Studie von Renate Freudenberg-Findeisen (2004) untersucht das „inhaltlich-thematische Angebot in ausgewählten Lehrwerken auf die in ihnen zum

Ausdruck gebrachten Beziehungen zwischen den Geschlechtern, auf das in ihnen repräsentierte Frauen- und Männerbild“ (ebd.: 249). Sie orientiert sich dabei an den Fragen zu Geschlecht des Stockholmers Kriterienkatalogs und an den Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse von Hermann Funk (vgl. Funk 1994: 106ff., Krumm 1994b: 100ff.), die sie ergänzt. Sie schließt an die feministische Schulbuchforschung an und erweitert diese, indem sie auf die dargestellten Frauen- und Männerbilder eingeht (vgl. Freudenberg-Findeisen 2004: 249). Weiterhin orientiert sie sich dabei an der interkulturellen Landeskunde (siehe KP 2.2.1) und plädiert für ein „korrekt[es], repräsentativ[es], realistisch[es], [...] und ausgewogen[es]“ (ebd.: 262) Deutschlandbild, das „Sprach- und Kulturverstehen fördern sowie den Kulturvergleich anregen“ (ebd.: 262) soll. Sie kommt zu dem Schluss, dass die von ihr untersuchten Lehrwerke, *Themen neu* und *Stufen international*, in dieser Hinsicht defizitär seien, da die dargestellten Männer- und Frauenbilder „der Vielfalt gelebten Realität in keiner Weise gerecht werden“ (ebd.), obwohl in *Stufen international* durch bestimmte Aufgabenformen eine Reflexion der Darstellungen gefördert werde (vgl. ebd.: 261). Eine genaue Erklärung, wie zur Reflexion angeregt werde, bleibt aus. Die Studie geht dabei von einer eindeutigen, festgeschriebenen, außerlehrwerklichen Realität aus, mit der die entworfenen Männer- und Frauenbilder zu vergleichen wären. Diese Annahme ist jedoch durchaus fraglich (siehe KP 2.2.2). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Genderstudien und den Begriffen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ erfolgt hierbei nicht.

Auch Madeline Lutjeharms und Claudia Schmidt (2006: 211ff.) gehen in ihrer Analyse von einer ‚deutschen Alltagsrealität‘ aus, die jedoch „durch die Reproduktion [von] Klischees in Lehrwerktexten“ (ebd.: 211) verzerrt werde. Während sie auf das Konzept des Doing Genders verweisen und damit eine konstruktivistische Perspektive andeuten, wird diese nicht weiter reflektiert (vgl. ebd.: 212). Die Untersuchung der „Repräsentation der Geschlechter in DaF-Lehrwerken“ (ebd.: 219, d. V.) ist jedoch auch nur ein Teilaspekt ihrer Untersuchung, da sie versuchen die linguistische Genderforschung für Deutsch als Fremdsprache nutzbar zu machen. Dazu untersuchen sie drei unterschiedliche Themenbereiche: Grammatik, Kommunikationsstile und Geschlechterdarstellungen in Lehrwerken (vgl. ebd.: 212f.). Diese betrachten sie getrennt voneinander und stellen keinerlei Bezüge her. Es wird außerdem in ihrer Untersuchung der Kommunikationsstile erkenntlich, dass hierbei von einem national begrenzten

Kulturbegriff ausgegangen wird (vgl. ebd.: 217ff.). So verweisen sie auf die unterschiedlichen Gesprächsstile amerikanischer und europäischer Frauen (vgl. ebd.: 216). Die Untersuchung zeichnet sich durch mehrere Schwächen aus, da sie einen undifferenzierten Kulturbegriff nutzt, den Genderbegriff nicht weiter reflektiert und einen Vergleich zwischen Darstellung und Realität vollzieht. Ihr Mehrwert liegt jedoch darin, mehrere Themenbereiche zu untersuchen.

Die wohl ausführlichste Untersuchung zum Thema Geschlecht der letzten zehn Jahr findet sich bei Bettina Kleiner (2007). Es handelt sich dabei um eine inhaltskritische Analyse der Darstellung von Geschlechtern und Beziehungsformen in Lehrwerken des Deutschen für Erwachsene. Dabei wird versucht eine dekonstruktive Pädagogik mit den Genderstudien zu verknüpfen und die Darstellung von Frau und Mann in Bezug auf Beruf, Lebensformen, Attributen und gesellschaftlichen Hierarchien zu untersuchen. Ihre Fragestellung konzentriert sich darauf, wie durch Auslassungen und Normierungen Geschlechter konstruiert werden. Auch wenn Kleiner aus einer dekonstruktivistischen Sicht ihre Fragestellung untersucht, schwankt sie dabei immer wieder zwischen konstruktivistischen Ansätzen und der Annahme einer *richtigen* sozialen Wirklichkeit, die sich mit der Wirklichkeit in Lehrwerken vergleichen lasse (vgl. Kleiner 2007: 67, 91, 93).

Auch Minna Mijala (2009: 33ff.) untersucht die „Gender-Problematik in Lehrwerken für DaF“ (ebd.: 33), während sie den Genderbegriff im Titel ihres Aufsatzes nutzt, wird er danach nicht reflektiert, sondern es erfolgt eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse, die die Rolle von Männern und Frauen untersucht. So versucht sie zunächst zu analysieren, ob die ‚Gender-Problematik‘ explizit thematisiert wird in den *Lehrwerken Passwort, Themen aktuell* und *Berliner Platz* (vgl. ebd.: 38f.). Zu einem klaren Ergebnis scheint sie jedoch nicht zu kommen. So beschreibt sie die Darstellung der Thematik *Mann/Frau*, wie sie von ‚Ausländern‘ innerhalb der Lehrwerke erfolgt, und schließt darauf, dass „eine traditionelle Arbeitsverteilung in der Familie in den Lehrwerken fort[lebe]“ (ebd.: 41), reflektiert jedoch nicht, was für eine Bedeutung es hat, dass die Darstellung durch ‚Ausländer‘ erfolgt und inwieweit hier die binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ und ‚Deutsch‘/ ‚Fremd‘ eine Rolle spielen. Auch die Nutzung und Vermischung von qualitativen und quantitativen Methoden wirkt nicht nachvollziehbar und oftmals werden daraus keine weiteren Schlüsse

gezogen (vgl. ebd.: 43, 47, 56). Sie folgert jedoch letztlich daraus, dass weibliche Lernende weniger positive Identifikationsmöglichkeiten als männliche Lernende finden (vgl. ebd.: 56). So geht auch sie dabei von einem klaren Wirkungszusammenhang zwischen Lehrwerk und Lernenden aus und bleibt hierbei den Prämissen der frühen feministischen Schulbuchforschung verhaftet. Ebenso geht sie von einer „gesellschaftlichen Realität“ (ebd.: 35) aus, mit der sich die Darstellungen in den Lehrwerken vergleichen lasse. Sie sieht jedoch davon ab dieses Verhältnis genauer zu untersuchen, obwohl sie beide Wirklichkeiten bei ihrer quantitativen Analyse unreflektiert miteinander vergleicht (vgl. ebd.: 43).

Auch Roya Moghaddam (2010: 281ff.) untersucht skizzenhaft, „welchen Stellenwert [...] *Geschlecht* in der deutschen Kultur und Lebensart ein[nimmt]“ (ebd.: 283). Während auch sie zuvor hinterfragt, was unter ‚deutscher Kultur‘ zu verstehen ist, wird dies nicht weiter ausgeführt. Dies liegt sicherlich auch nicht zuletzt daran, dass ihre Untersuchung breitgefasst ist und vornehmlich für das Thema sensibilisieren möchte. Dazu zeigt Fragenstellungen auf, die sich durch die Unterrichtspraxis ergeben (vgl. ebd.: 281ff.). Dabei wird das Thema Geschlecht nur schemenhaft umrissen, um dann „einen sinnvollen Umgang mit solchen Materialien im Unterricht“ (ebd.) aufzuzeigen. Ihr geht es dabei vor allem um die impliziten Assoziationen in Lehrwerken zum Thema Geschlecht, welche Dichotomien sich darin zeigen und welche Auswirkungen diese möglicherweise haben können. Auch wenn hier keine weitere Auseinandersetzung mit den Genderstudien und der Kategorie Geschlecht erfolgt, bietet ihre Auseinandersetzung vor allem Praxistipps für Lehrende, Lehrwerke zusammen mit Lernenden kritisch zu hinterfragen und Geschlechterkonstruktionen zu reflektieren. Weitere Untersuchungen wie diese und Möglichkeiten zu einer Auseinandersetzung mit Lehrwerken in der Unterrichtspraxis, wie sie auch Marc-Philip Hermann-Cohen (2015: 20ff.) für den Englischunterricht vorschlägt, wären dabei wünschenswert. Die vorliegende Arbeit könnte dabei als Ausgangspunkt dienen.

Bemerkenswert ist bei allen Untersuchungen zu der Thematik Geschlecht in Lehrwerken, dass sie oftmals von klaren Geschlechterkategorien und einer außerlehrwerklichen Wirklichkeit ausgehen und diese nicht kritisch hinterfragen. Eine Anlehnung an die Genderstudien lässt sich dabei kaum finden.

2 Theoretischer Rahmen: Gender Studien und Kulturstudien

2.1 Eine Annäherung an den Begriff des Geschlechts

Für eine theoretische Annäherung an das Thema Gender lässt sich auf die unterschiedlichen Ansätze der Gender Studies zurückgreifen. Genderstudien „erforschen als zentrale Kategorie – innerhalb der Disziplinen oder fächerübergreifend – die individuelle und gesellschaftliche Situation von Frauen und Männern sowie die Beziehung der Geschlechter“ (Steffen 2017: 15). Diese Definition ist jedoch nicht ganz unproblematisch, weil sie die Kategorie Geschlecht bereits klar binär getrennt sieht. Sie verdeutlicht aber, dass es innerhalb der Genderstudien die unterschiedlichsten Strömungen gibt, die aus verschiedenen Perspektiven den Begriff des Geschlechts definieren (vgl. König 2015: 265). Dieses Kapitel stellt deswegen keinen Forschungsüberblick der Genderstudien dar, da diese nicht sinnbringend für die nachfolgende Analyse wäre und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Stattdessen konzentriert es sich auf Judith Butlers Verständnis von Geschlecht, das auf Michel Foucaults Macht- und Diskursverständnis fußt (vgl. Butler 2007: 2, Distelhorst 2009: 36), da dadurch Anschlusspunkte mit den Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache möglich sind und die Methode dieser Arbeit ebenso auf Foucaults Diskursverständnis aufbaut (vgl. KP 3.1). Es geht dabei vor allem darum, anhand von Diskursen zu untersuchen, „wie Geschlecht als Ordnungsprinzip Subjektivierungsprozesse prägt und welche Ausschlüsse dabei produziert werden“ (König 2015: 266). Zum besseren Verständnis von Butlers Diskurs- und Geschlechtsverständnis wird im Folgenden kurz Foucaults Macht- und Diskursverständnis erläutert.

Foucault richtet sich dabei gegen das klassische Verständnis, nach dem Macht klar von oben nach unten verläuft. Macht beruht somit nicht auf der Opposition Beherrschte und Beherrscher (vgl. Distelhorst 2009: 36, Foucault 1979: 115), sondern Foucault definiert Macht, wie folgt:

Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verkettten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle

Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in der gesellschaftlichen Hegemonie verkörpern. (Foucault 1979: 113f.)

Macht ist somit nicht an einem hierarchischen System orientiert, sondern das Wirken der Macht liegt „in den bebenden Sockel[n] der Kraftverhältnisse, die durch ihre Ungleichheit unablässig Machtzustände erzeugen, die immer lokal und instabil sind“ (ebd.: 114). Sie stellt jedoch keine Einheit her, sondern ist viel eher allgegenwärtig. Dies ist sie nicht, weil sie alles umfasst, sondern, „weil sie von überall kommt“ (ebd.). Macht kommt „in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt“ (ebd.) vor. Macht ist somit jeglichen sozialen Verhältnissen immanent. Diese Verhältnisse unterscheiden sich voneinander und die Beständigkeit von Macht ist somit illusorisch und „ein Gesamteffekt all dieser Beweglichkeiten, die Verkettungen, die sich auf die Beweglichkeit stützt und sie wiederum festzumachen sucht“ (ebd.), daher ist die Macht nichts, das „man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehung vollzieht“ (ebd.: 115). Daher lassen sich Machtbeziehungen zum einen als Auswirkungen von Teilungen, Ungleichheiten und Ungleichgewichten beschreiben, zum anderen sind sie gleichzeitig auch immer die innere Bedingung für jegliche *Differenzierung*. Sie liegt somit auch jeder Geschlechterdifferenzierung zugrunde. Gleichzeitig ist es dadurch auch unmöglich Verantwortlichkeiten konkret festzuschreiben. Das heißt jedoch nicht, dass eine Resistenz gegen diese Macht nicht möglich ist, jedoch ist hierzu zunächst „ein Wissen um diskursive Regularitäten“ (Parr 2008: 236) nötig, um diese dann kritisch zu hinterfragen zu können (vgl. ebd.).

Foucaults Diskursbegriff ist dabei zentral von Machtverhältnissen durchdrungen. So ist „der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt [...]. Der Diskurs befördert und produziert Macht [...].“ (Foucault 1979: 122). Das Medium der Macht ist somit der Diskurs. Dieses zentrale Zusammenwirken führt dazu, dass es gleichermaßen unmöglich ist ‚Träger‘ oder Verantwortliche für den Diskurs auszumachen (vgl. Distelhorst 2009: 39), denn „[d]ie Welt des Diskurses ist nicht zweigeteilt zwischen dem zugelassenen und dem ausgeschlossenen oder dem herrschenden und dem beherrschten Diskurs“ (Foucault 1979: 122). Vielmehr geht es darum, wie Machtbeziehung zur „Wahrheitserzwingung“ (ebd.: 118) beitragen. Er analysiert, wie sich Macht und Wissen in bestimmten Diskursfeldern zusammenfügen, und untersucht

die diskursive Konstruktion der Sexualität (vgl. Xue 2014: 22f.). Diskurse sind dabei eine Art Kombination aus Sprache und Praktiken und eine Form des Wissens über das ‚kulturelle‘ Denken und Handeln. (vgl. Distelhorst 2009: 40, Foucault 1979: 118f., Litosseliti/Sunderland 2002: 9f.).

Darin unterscheidet sich Butlers und Foucaults Konzeptualisierung des Diskursbegriffs, denn während bei Foucault die epochalen Wissenskonstellationen sowie die sozialen Praktiken im Zusammenhang mit der Macht den Diskurs erzeugen und ihm gleichermaßen unterliegen, stützt sich Butlers Diskursverständnis vor allem auf die *Sprache*, dennoch schließt sie eine Möglichkeit der Diskurse als Praktiken nicht aus, lässt sie jedoch offen (vgl. Distelhorst 2009: 40f., Xue 2014: 21ff.). Sie definiert Diskurs, wie folgt:

‘Diskurs‘ ist nicht bloß gesprochene Wörter, sondern ein *Begriff der Bedeutung*; nicht bloß, wie es kommt, dass bestimmte Signifikanten bedeuten, was sie nun mal bedeuten, sondern wie bestimmte diskursive Formen Objekte und *Subjekte in ihrer Intelligibilität* ausdrücken. In diesem Sinne benutze ich das Wort ‚Diskurs‘ nicht in seiner alltagssprachlichen Bedeutung, sondern beziehe mich damit auf Foucault. Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken dar, *sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinn produktiv*. (Butler 1993: 129, d. V.)

Im Anschluss darin ist auch Identität eine Praxis, die sich nicht wie Foucault auf Praktiken bezieht, sondern tief in der Sprache verankert ist. Geschlechteridentität ist somit immer „a signifying practice“ (Butler 2006: 198). Daran anschließend sind Butlers intelligible Subjekte „effects of *rule-bound* discourse that inserts itself in the pervasive and mundane signifying acts of linguistic life“⁶ (ebd., d. V.). Subjekte werden somit durch Sprache stabilisiert und destabilisiert und die Praktiken der Bedeutungszuweisung steuern dabei den Diskurs und bestimmen, „welche Äußerungen innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen vorkommen und wie diese verbreitet werden“ (Xue 2014: 24).

Diesen Gedanken weiterführend konstituiert Butler Geschlechteridentität als Performanz. Sie verbindet dabei Foucaults Diskursverständnis mit John L. Austins Sprechakttheorie und Jacques Derridas Différance (vgl. Villa 2003: 27, Xue 2014: 31). In Anlehnung an Beauvoirs berühmte Satz „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (1968: 265), leitet sie daraus zunächst eine Unterscheidung zwischen

⁶ Die Regelmäßigkeit des Diskurses wird in Kapitel 3.1 näher beleuchtet.

‚biologischem‘ Geschlecht (sex) und ‚kulturellem‘ Geschlecht (gender) ab und beschreibt von welcher essentieller Wichtigkeit diese Unterscheidung für den politischen Feminismus zunächst war. Diese Annahme wird von Butler jedoch komplett unterminiert (vgl. Butler 2004: 30f.). In Anlehnung an Beauvoir stellt Butler fest, dass der Körper zwar materielle Realität sein kann, jedoch nie außerhalb des Diskurses, denn der Körper ist immer von seiner ihn umgebenden ‚Wirklichkeit‘ bestimmt, „denn der Mensch kann nicht wegleugnen, was tatsächlich gegeben ist; aber durch die Art, wie er es hinnimmt, setzt er seine Wahrheit fest; die Natur enthält für ihn keine Wirklichkeit“ (Beauvoir 1968: 48, vgl. auch Butler 2004: 32ff.). Butler führt diese Theorie jedoch noch weiter und löst letztlich jegliche Unterscheidung zwischen biologischem und kulturellem Geschlecht auf (vgl.: Distelhorst 2009: 26, Villa 2003: 59ff.). So schlussfolgert Butler: „There is not gender identity behind the expression of gender; that identity is *performatively* constituted by the very ‚expressions‘ that are said to be its results.“ (Butler 2006: 34, d. V.). Die Performativität des Geschlechts bedeutet eine Erweiterung der Produktivität von Foucaults Diskursverständnis. Die Sprache wird für Butler selbst zum performativen Akt in Anlehnung an Austins Sprechakt Theorie (vgl. Distelhorst 2009: 42). So wird eine Äußerung erst durch die Performativität der Sprache materielle Wirklichkeit. Performative Äußerungen produzieren das, was sie besagen, und es ist nicht möglich, eine trennscharfe Linie zwischen Handlung und Sprechen zu ziehen, was ebenso die unterschiedliche Konzeptualisierung des Diskurses durch Butler und Foucault erklärt (vgl. Distelhorst 2009: 42f., Villa 2003: 27ff., Xue 2014: 32).

Natürlich gilt es nicht, dass Sprache dadurch als ‚Wunschkonzert‘ funktioniert und performative Sprechakte jegliche ‚Realitäten‘ ins Leben rufen können, die sie somit benennen, denn sie beruhen immer auf sozialen Konventionen und Normen, die der stetigen Wiederholung bedürfen (vgl. Villa 2003: 29ff., von Hoff 2013: 280). Jede Äußerung enthält frühere Sprechakte und verweist auf zukünftige Sprechakte. Butler bezieht sich auf Derridas Prinzip der Iterabilität (vgl. Distelhorst 2009: 44). Das besagt, dass performative Sprechakte nur gelingen können, wenn sie frühere Sprechakte ‚zitieren‘. Laut Butler gilt hierbei als Voraussetzung für einen gelungenen performativen Akt eine gesellschaftliche Geschlechternorm, die zitiert und gleichermaßen durch das Zitieren erschaffen wird (vgl. ebd.: 45). Das Geschlecht ist daher ebenso ein performativer Akt und ein Konstrukt:

Die ‚performative‘ Dimension der Konstruktion [des Geschlechts; d. V.] ist genau die erzwungene unentwegte Wiederholung der Normen. In diesem Sinne existieren nicht bloß Zwänge für die Performativität; vielmehr muß [sic!] der Zwang als die eigentliche Bedingung für Performativität neu gedacht werden. Performativität ist weder *freie* Entfaltung noch theatralische *Selbstdarstellung*, und sie kann auch nicht einfach mit darstellerischer Realisierung [...] gleichgesetzt werden. Darüber hinaus ist Zwang nicht notwendig das, was der Performativität eine Grenze setzt; Zwang verleiht der Performativität Antrieb und hält sie aufrecht. (Butler 1995: 133, d. V.)

Die Performativität des Geschlechts führt letztlich zu der Einsicht, dass Geschlechteridentitäten sich nicht auf die Pole Mann und Frau beschränken lassen, sondern vielseitig und fließend sind (vgl. Litosseliti/Sunderland 2002: 7, 22ff.). Es wird jedoch auch deutlich, dass sie durch den Zwang und die Pole ‚Außen‘ und ‚Innen‘ klar bestimmt werden (Butler 2004: 31). So ist die scheinbare Wählbarkeit des Geschlechts immer von existierenden Normen eingeschränkt (vgl. Salih 2004: 11).

An diese Erkenntnis schließt diese Arbeit an, denn anhand der Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache soll untersucht werden, welche Geschlechternormen durch ihre stetige Iterabilität produziert werden. Dabei soll vor allem die Konstrukthaftigkeit dieser Normen herausgearbeitet werden, anhand derer erst eine Normkritik möglich ist.

2.2 Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

2.2.1 Kritik der klassischen Ansätze der der Landeskunde

Die Forschung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geht davon aus, dass es zunächst drei didaktische Ansätze innerhalb der Landeskunde gibt: die kognitive, kommunikative und interkulturelle Landeskunde (vgl. Rösler 2012: 200ff.). Diese bergen aus kulturwissenschaftlicher Sicht Probleme, die es kurz zu umreißen gilt, um daran anschließend einen weiteren Ansatz Claus Altmayers vorzustellen.

Der kognitive Landeskundeansatz beschäftigt sich vor allem mit der Vermittlung von Faktenwissen. So geht es darum, Lernenden möglichst viele Fakten mit Hilfe von Zahlen und Daten aus Geschichte, Politik, Geographie und Wirtschaft zu Verfügung zu stellen (vgl. ebd.: 201). Während dieser Ansatz sicherlich auf mehreren Ebenen problematisch ist und insbesondere das Internet neue Herausforderungen für das Übermitteln von Fakten bereithält (vgl. ebd.), liegt die Kritik an diesem Ansatz vor allem darin begründet, dass er „ein[en] enzyklopädischen Anspruch“ (Ucharim 2011: 37)

verfolgt und systematisch ein gesamtheitliches Bild der ‚deutschen Wirklichkeit‘ auf der Grundlage von Faktenwissen aufzubauen versucht. Diesem Ansatz liegt dadurch eine äußerst simplifizierte und eindimensionale Definition von ‚Wirklichkeit‘ und ‚Kultur‘ zugrunde (vgl. Altmayer 2003: 112, Pauldrach 1992: 6f., Ucharim 2011: 37)

Der kommunikative Ansatz ist handlungsbezogenen ausgelegt, so soll er vor allem zu ersten sprachlichen Orientierung dienen und die Lernenden sollen „zum kommunikativen Handeln [...] mit Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache in unterschiedlichen Alltagssituationen“ (Ucharim 2011: 37) befähigt werden (vgl. Kleiner 2007: 31f., Pauldrach 1992: 7). Dabei rückt die ‚Alltagskultur‘ in den Vordergrund (vgl. Rösler 2012: 202). Auch hier lässt sich ein Sachbezug ähnlich dem des kognitiven Ansatzes erkennen, der jedoch an alltäglichen Wissensbeständen orientiert ist. Auch hier wird von einer eindeutigen, ‚wahren‘ Wirklichkeit ausgegangen, die es zu vermitteln gilt (vgl. Ucharim 2011: 38).

Als Erweiterung der kommunikativen Landeskunde gilt die interkulturelle Landeskunde, die sich weiterhin an dem Ziel der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz orientiert, nun aber besonders die ‚Fremdheit‘ der Alltagssituationen in den Vordergrund stellt und diese reflektiert (vgl. Storch 2009: 287). Der Fokus liegt dabei auf dem Verhältnis von ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ und dem Einnehmen einer ‚Fremdperspektive‘, die dazu führen soll, dass die ‚eigene‘ Wirklichkeit relativiert wird und dadurch Vorurteile und Stereotypen abgebaut werden (vgl. Altmayer 2016: 17, Kleiner 2007: 32, Rösler 2012: 204f.). Durch die Bezugnahme auf die binäre Opposition ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ wird auch hier Kultur durchaus undifferenziert betrachtet, da sie sich vor allem an den Kategorien Nation und Ethnie orientiert (vgl. Altmayer 2013: 12, Kleiner 2007: 16).

2.2.2 Kultur- und Wirklichkeitsverständnis der Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Bereits die Weiterentwicklung der kommunikativen zur *interkulturellen* Landeskunde zeigt eine Konzentration auf den Begriff der Kultur an und auch die Curricula für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stellen den Begriff der Kultur durch Module zu interkulturellem Lernen und Kulturverstehen in den Mittelpunkt (vgl. Altmayer 2010: 1402). So scheint es, dass durch einen Paradigmenwechsel durch die Kulturwissenschaften, der Landeskunde eine theoretische Basis, die an internationale

sowie interdisziplinäre Diskussionen anknüpfen, gegeben wird (vgl. Altmayer 2013: 11). Wie oben beschrieben, nutzen diese *scheinbaren* kulturwissenschaftlichen Bemühungen jedoch immer noch einen eingeschränkten Kulturbegriff, der „in der Regel auf (Sprach-)Nationen bezogen und als homogene und abgeschlossene Größe verstanden wird“ (ebd.: 12, vgl. Altmayer 2010: 1403). Innerhalb der interkulturellen Landeskunde braucht es dieses Verständnis, um so ‚eigene‘ und ‚fremde‘ Kultur als Bezugsgrößen gegenüberzustellen. Dieses Verständnis ist jedoch nicht in der Lage „der ganzen Komplexität des Begriffs und zugleich dem Stand der begriffsgeschichtlichen Forschung und der kulturtheoretischen Diskussion gerecht“ (Altmayer 2010: 1403) zu werden. So muss im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein *vollständiger* Paradigmenwechsel von der Landeskunde zu den Kulturstudien erfolgen, der die Landeskunde für einen differenzierten, *bedeutungs- und diskursorientierten* Kulturbegriff öffnet (vgl. Altmayer 2013: 12).

Kulturwissenschaft gilt dabei weder als Sammelbegriff für die in Deutschland als ‚Geisteswissenschaften‘ bekannten Disziplinen, noch ist sie als eigene wissenschaftliche Disziplin zu verstehen (vgl. Altmayer 2003: 113f., Benthien/Velten 2013: 528ff.), sondern in Anlehnung an Andreas Reckwitz (2006) als eine „spezifische inhaltliche und methodische Neukonzeption innerhalb verschiedener Disziplinen der Humanwissenschaften, die [...] insbesondere die ideellen und symbolischen Dimensionen menschlichen Handelns ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stellen.“ (Altmayer 2013: 14). So werden nicht mehr nach Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die einer ‚Kultur‘ eigen sind, gesucht, sondern Bedeutungsinhalte rücken in den Mittelpunkt der Forschung. Zur Veranschaulichung wird im folgenden kurz Altmayers Kulturbegriff näher beleuchtet

Altmayer, der die Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als solche etablierte und die Landeskunde mit der aktuellen Forschung zu vereinen sucht, definiert dabei Kultur als „Repertoire an Wissen, das wir mindestens zum Teil mit anderen *gemeinsam* haben, denn nur dann kommt eine gemeinsame *Weltdeutung* zustande, die der sozialen Interaktion zugrunde liegt.“ (Altmayer 2013: 18, d. V.). Kultur ist somit eine symbolische Wissensordnung, mit der „sich Handelnde ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2006: 84). Wirklichkeit und Kultur sind dabei

aufs engste miteinander verknüpft und bedingen sich dabei gegenseitig. Kultur ist dabei die symbolische Wissensordnung, durch die Wirklichkeit diskursiv vermittelt und sichtbar wird (vgl. Altmayer 2013: 18f., Parr 2008: 234). Unseren Erfahrungen und Wahrnehmungen liegen dabei immer schon diese Wissensordnungen zugrunde und durch sie kommt wiederum erst unsere Wirklichkeit zustande. Die Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehen daher von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff aus (vgl. Altmayer 2010: 1407). Kultur sind somit Wissensstrukturen, die zum einen symbolisches Handeln ermöglichen, es prägen und zum anderen erst durch das symbolische Handeln möglich sind (vgl. Altmayer 2013: 19). Kultur lässt sich somit nur dort untersuchen, wo das symbolische Handeln am wirkungsmächtigsten ist: in der Sprache und dabei „primär [im] Sprachgebrauch des Diskurses“ (ebd.). Die deutsche Kultur ist somit die symbolische Ordnung, die *deutschsprachigen* Diskursen zugrunde liegt. Sie ist dabei keine homogene und statische Größe, die es zu erlernen gilt, sondern zeichnet sich durch Heterogenität und Komplexität aus, der es sich nur durch die Analyse der ihr zugrundeliegenden Diskurse zu nähern gilt (vgl. ebd.: 20).

Eine wichtige Grundvoraussetzung für dieses Kulturverständnis ist dabei die ‚Kommunikationsgemeinschaft‘, denn die symbolischen Wissensordnungen müssen wie oben beschrieben *gemeinsam* geteilt werden. Altmayer bezieht sich bei seinem Verständnis einer Kommunikationsgemeinschaft auf Annelie Knapp-Potthoff, die Kommunikationsgemeinschaften wie folgt formuliert (vgl. Altmayer 2004: 150):

Unter Kommunikationsgemeinschaften verstehe ich Gruppen von Individuen, die jeweils über durch regelmäßigen Kontakt etablierte Mengen an gemeinsamen Wissen sowie Systeme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns [...] verfügen (Knapp-Potthoff 1997: 194)

Diese Definition als Basis des Kulturverständnisses zu legen, birgt den Vorteil, dass Zugehörigkeiten geöffnet werden und es möglich ist verschiedener Kommunikationsgemeinschaften auf sozialer, regionaler, nationaler sowie transnationaler Ebene anzugehören. Gemeinsamkeiten sind damit nicht an scheinbar objektive Merkmale, wie Nation und Ethnie gebunden, sondern Gemeinsamkeit wird erst durch Kommunikation konstituiert. Für die Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bedeutet das, dass die deutsche Sprache als soziale Bezugsgröße kulturellen

Wissens gilt (vgl. Altmayer 2004: 150). Hierbei wird jedoch auch deutlich, dass diese Kategorisierung offen gedacht ist und sich keine klaren Grenzen innerhalb Gemeinschaften ziehen lassen, sondern diese immer wieder neu ausgehandelt werden. Nicht zuletzt, weil die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer ‚Gruppe‘ in hohem Maße von der eigenen Deutung der sozialen Identität abhängt und diese Deutung weiterhin in vielfache soziale Diskurse eingebunden ist (vgl. Altmayer 2004: 149, Butler 2004: 31). Die deutsche Kommunikationsgemeinschaft ist dadurch kein einfacher empirischer Begriff, sondern viel mehr ein theoretisches Konstrukt, das für die Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Bezugsgröße und Basis dient (vgl. Altmayer 2004: 151). Als Ziel des Fremdsprachenunterrichts, formuliert Altmayer, „implizite[s] Wissen explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen“ (ebd.: 150). Lernenden sollen somit Wissensbestände aufgezeigt werden, mit deren Hilfe in deutschsprachigen Diskursen Wirklichkeit gedeutet und hergestellt wird (vgl. Altmayer 2006: 51).

2.2.3 Die Bedeutung der kulturellen Deutungsmuster für die Kulturstudien

Um Kultur und somit den Bestand an kollektivem Wissen, mit dem Wirklichkeit hergestellt wird und eine Weltdeutung stattfindet, zu strukturieren und greifbarer zu machen, verwendet Altmayer Ulrich Oevermanns (2001) Begriff der sozialen Deutungsmuster, die dieser innerhalb der Soziologie nutzbar macht. Altmayer deutet diesen um und beschreibt *kulturelle* Deutungsmuster als musterhaft verdichtetes und typisiertes Wissen, das im kulturellen Gedächtnis (vgl. Assmann 2007: 48ff.) gespeichert ist (vgl. Altmayer 2007: 576). Sie sind dabei zentrale Bestandteile der symbolischen Wissensordnung und dienen dazu Erfahrungen und Situationen durch ein Muster zu deuten und einzuordnen, dadurch entstehen Sinnzuschreibungen, die uns Handlungsorientierung liefern (vgl. Altmayer 2013: 22). Sie werden dabei zumeist implizit verwendet und gelten als allgemein bekannt bzw. selbstverständlich (vgl. ebd.). Des Weiteren weisen sie eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume auf, so dass sie innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft immer wieder für Deutungsprozesse genutzt werden können (vgl. Altmayer 2004: 154). Gleichmaßen sind sie im kulturellen Gedächtnis einer sich über eine gemeinsame Sprache konstituierenden Kommunikationsgemeinschaft sowie in deren Diskursen gespeichert, so

dass sie ebenso der Dynamik des Diskurses unterliegen und sich durch ihre Konstruktivität auszeichnen (vgl. ebd.: 156, Altmayer 2013: 21f.).

Dadurch dass kulturelle Deutungsmuster innerhalb des kulturellen Gedächtnisses einer Gemeinschaft gespeichert sind – sie somit nicht nur individuelle Muster sind - wird deutlich, dass es eine riesige Menge von kulturellen Deutungsmustern geben muss. Um diese zu systematisieren und zu ordnen, schlägt Altmayer vier funktionelle Ordnungskategorien vor (vgl. Altmayer 2013: 22ff.):

- Topologische Muster helfen uns, uns im Raum zu orientieren und diesen zu strukturieren (vgl. ebd.: 22)
- **Chronologische Muster** dienen analog dazu, uns zeitlich zu orientieren und eine Ordnung in der Zeit herzustellen. Innerhalb dieses Musters lassen sich zwei verschiedene Funktionen identifizieren: temporale und mnemologische Muster. Temporale Muster ordnen den Ablauf der Zeit, während mnemologische Muster uns helfen, die Vergangenheit innerhalb der Gegenwart einzuordnen (vgl. ebd.). Die Kategorisierung der Zeit in Arbeits- vs. Freizeit geschieht auf Grundlage eines temporalen Musters.
- Axiologische Muster dienen dazu Wertungen vorzunehmen (vgl. ebd.).
- **Kategoriale Muster** helfen uns Menschen einzuordnen und zu klassifizieren. Sie dienen dazu, uns und unsere jeweiligen Interaktionspartner in der Interaktion zu positionieren. Hier geht es um ganz essentielle Fragen, wie: Wer ist mein Gegenüber? Wer bin ich? Hierunter fallen auch die geschlechtlichen Muster ‚Mann‘/ ‚Frau‘ sowie die ethnisch-nationalen Kategorien ‚schwarz‘/ ‚weiß‘ sowie ‚Deutscher‘/ ‚Ausländer‘. Ebenso fallen hierunter die damit verbundenen Stereotypen (ebd.: 23). Diese Muster dienen somit „zur deutenden und diskursiven Konstruktion von (eigenen und fremden) Identitäten“ (ebd.: 23). Eine Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Geschlecht in Lehrwerken beschäftigt sich und geschieht somit auf der Grundlage dieser Muster.

Bedeutend für die Identifikation und die Analyse dieser Deutungsmuster ist hierbei, dass sie nicht auf den Bezugsgrößen Nation oder Ethnie beruhen. Sie können somit nicht aus einer ‚kulturvergleichenden‘ oder ähnlichen Perspektive untersucht werden, sondern müssen viel eher auf der Ebene der Sprache und des Diskurses untersucht werden (vgl. ebd.: 24). Während Altmayer (2004: 169ff.) zu Anfang noch die Textanalyse zur Ermittlung von kulturellen Deutungsmustern in Texten vorschlägt, weist er ebenso auf die Schwächen dieser Methode hin. Diese liegen vor allem in der Beliebigkeit der untersuchten Texte, die wiederum die Objektivität und intersubjektive

Nachvollziehbarkeit nicht sichern. So sucht er eine Weiterentwicklung der Textanalyse, um die Kulturstudien für theoretische und methodologische Konzepte anderer Disziplinen anschlussfähig zu machen. Als Möglichkeit weist er dabei auf die Nutzbarmachung der Diskursanalyse für die Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hin. Das Erkenntnisinteresse soll dabei vor allem darauf liegen, Diskurse auf die dahinterliegenden Wissensordnungen zu hinterfragen und kulturelle Deutungsmuster herauszuarbeiten, um diese dadurch reflexiv verfügbar zu machen (vgl. Altmayer 2007: 577f.). Er verweist dabei auf die Vielschichtigkeit des Begriffs der Diskursanalyse, die zwar oftmals diskurstheoretisch auf Foucault basieren, den Diskursbegriff jedoch unterschiedlich konzeptualisieren, deswegen ist eine genaue Klassifizierung des Diskursbegriffs sowie die Bestimmung des diskursanalytischen Ansatzes wichtig (vgl. Altmayer 2007: 575, Keller 2004: 66ff.). Eines der wichtigsten Voraussetzungen für eine diskursanalytische Vorgehensweise ist dabei, die Ergebnisse immer rückbindend an das Material zu knüpfen, so erfolgt auch die Kontextualisierung der Ergebnisse, d. h. eine Verortung in sozialer, kultureller und historischer Sicht, immer nur soweit, wie das Material es selbst vorgibt. So wird der Gefahr der Beliebigkeit gemindert (vgl. Altmayer 2007: 582).

Für die fremdsprachenbezogenen Kulturstudien ist dabei bedeutsam, dass in der alltäglichen, schriftlichen sowie mündlichen, Kommunikation stets auf diese Muster zurückgriffen wird, während sie dabei ebenso beim jeweiligen Gesprächspartner und dem Adressaten eines Textes vorausgesetzt werden. Problematisch wird es jedoch, sollten diese Muster nicht bekannt sein oder anders gedeutet werden, so haben die Kulturstudien die Aufgabe, implizite Deutungsmuster herauszuarbeiten und explizit und lernbar zu machen und es für Angehörige anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen (vgl. Altmayer 2004: 150, Altmayer 2007: 576).

3 Vorstellung der Methode: Die thematische Diskursanalyse

3.1 Subjektivierungsprozesse in Lehrwerken

Während diese Arbeit innerhalb der Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verorten ist, versucht sie jedoch über das Herausarbeiten von Deutungsmustern in Lehrwerken hinauszugehen. Es geht dabei darum, Sinnzusammenhänge zwischen den Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Gender Studien aufzuzeigen und sie für die Analyse von Geschlechteridentitäten in Lehrwerken nutzbar zu machen. So gilt es Gemeinsamkeiten zwischen beiden Forschungsansätzen aufzudecken, um diese dann für das Herausarbeiten von Subjektivierungsprozessen in Lehrwerken fruchtbar zu machen. Zunächst kann eine Ähnlichkeit zwischen Butlers Geschlechterverständnis und Altmayers Verständnis von Kultur in der Beziehung von Kultur und Natur, jedoch in unterschiedlichen Kontexten, gesehen werden. Während Butler sich gegen eine Unterscheidung von biologischem und kulturellem Geschlecht ausspricht und verdeutlicht, dass das biologische Geschlecht immer schon diskursiv gerahmt ist, beschreibt auch Altmayer, dass Kultur sich nicht an scheinbar ‚natürlichen‘ Grenzen wie Nation oder Ethnie orientiert, sondern auch diese Grenzen diskursiv geprägt sind. Beide Konzepte basieren dabei auf Foucaults Diskursverständnis. Ihnen ist dabei gemein, dass sie traditionelle Sichtweisen auf vermeintlich ‚natürliche‘ Paradigmen aufheben und sie in ihrer Diskursivität untersuchen möchten (vgl. Benthien/Velten 2013: 544).

Eine weitere Parallele zeigt sich in den kategorialen Deutungsmustern und Butlers Konzeptualisierung der Geschlechternormen. Kategoriale Deutungsmuster gelten als selbstverständlich und allgemein bekannt. Sie sind als soziales Konstrukt im kulturellen Gedächtnis gespeichert und werden dadurch auch immer wieder für Deutungsprozesse genutzt. Der Prozess des Einordnens kann dabei ebenso mit Derridas Prinzip der Iterabilität verdeutlicht werden. Das Einordnen selbst zitiert dabei immer wieder das Muster, wodurch das Muster ebenso erschaffen wird. Hierdurch können Parallelen mit der einschränkenden Funktion von Geschlechternormen, wie sie Butler beschreibt, deutlich werden (vgl. Butler 2004: 31, Salih 2004: 11). So werden immer wieder neue Erfahrungen und Informationen innerhalb dieser Deutungsmuster eingeordnet. Dabei sollte deutlich werden, dass diese Deutungsmuster *diskursive Konstrukte* sind, die unsere Welt in besonderer Weise strukturieren und uns Handlungsorientierungen liefern. Wie diese Konstrukte entstehen, ist jedoch bei Altmayer nicht von Relevanz, wichtig scheint

viel mehr, dieses implizite Wissen explizit zu machen und es somit ‚lernbar‘ zu machen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Macht und einen möglichen kritischen Umgang mit diesen Deutungsmustern ist dabei jedoch nicht zu sehen (vgl. Ucharim 2011: 147). Dies liegt sicherlich nicht zuletzt daran, dass durch das Zusammendenken von Kultur und Kommunikationsgemeinschaften der Problematik der Normativität entgegenzuwirken versucht wird. Dadurch, dass kategoriale Deutungsmuster jedoch aufs engste mit Subjektivierungsprozessen verknüpft sind und insbesondere die Muster ‚Mann‘/ ‚Frau‘ immer wieder Gegenstand kontroverser Deutung sind (vgl. ebd.: 48), scheint eine kritische Auseinandersetzung mit den Entstehungsmechanismen von kulturellen Deutungsmustern durchaus gerechtfertigt. Weiterhin macht Anja Ucharim (2011: 147) in ihrer Dissertation darauf aufmerksam, dass eine kompetente Diskursfähigkeit sicherlich auch durch die Unterscheidung von hegemonialen und alternativen Wissensordnungen gefordert werden kann. Insbesondere da Foucaults Diskursverständnis, auf das sich Altmayer ebenso bezieht (vgl. Altmayer 2007: 57), so grundsätzlich durch Machtbeziehungen geprägt ist, die wiederum als konstitutive Bedingung für jegliche sozialen Differenzierungen gelten, ist es ratsam auch Deutungsmuster normkritisch zu hinterfragen. Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, Verantwortungen für diese hegemonialen Wissensordnungen festzulegen, sondern es gilt besonders darauf hinzuweisen, dass Lehrwerke ebenso gewissen Wissensordnungen unterliegen sowie sie diese ebenso konstituieren.

Hier gilt es nochmals auf die besondere Rolle des Lehrwerks zurückzukommen, jedoch geht es dabei nicht darum, welche Wichtigkeit dem Lehrwerk innerhalb der Unterrichtspraxis zukommt, sondern um seine besondere Medialität. Denn es wird davon ausgegangen, dass durch seinen besonderen Entstehungsprozess, der durch gesellschaftliche, didaktisch-institutionelle sowie wirtschaftliche Diskurse beeinflusst wird (vgl. Kleiner 2007: 23, Neuner 1994: 13), das Lehrwerk analog zum Schulbuch auf der Makroebene ein Beobachtungsmedium darstellt, in dem *hochgefiltertes Wissen* eines gesellschaftlichen *Idealtypus* zum Ausdruck kommt. Lehrwerkwissen wirkt somit als soziales Konsenswissen, dem dominant-hegemoniale Wissensstrukturen zugrunde liegen, die normativ wirken. Die obigen Überlegungen sollten dabei jedoch auch deutlich gemacht haben, dass soziales Konsenswissen ebenso einer diskursiven Konstruktivität unterliegt und daran keine Objektivitäts-, Wahrheits- oder

Realitätsansprüche geltend werden. Auf Mikroebene findet dieses Lehrwerkwissen Eingang in die Unterrichtspraxis (vgl. Höhne 2003b: 224). Es wird dabei bereits davon ausgegangen, dass sich in diesem Lehrwerkwissen sozial dominante also hegemoniale Strukturen wiederfinden, die in Form von Sprache, Bildern sowie Graphiken geschaffen werden. Diese Strukturen konstituieren innerhalb des Diskurses ebenso Subjekte (vgl. ebd.). Subjektpositionen bezeichnen dabei soziale Identitäten, die unterschiedliche Formen annehmen können (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 40, Ucharim 2011: 120f., 140). Dieses Verständnis der Subjektkonstitution spiegelt wiederum Butlers Verständnis der Geschlechteridentitäten, die jedoch immer zwischen der Zuschreibung von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ bestimmt sind (vgl. Butler 2004: 31, Distelhorst 2009: 44). Denn Subjekte sind dadurch nicht in der Lage sich außerhalb des Diskurses selbst zu erzeugen, sondern „sie werden in den unzähligen subtilen Akten diskursiver Zuweisungen, Positionierungen und Einschreibungen [...] konstituiert, wenn auch nicht determiniert“ (Höhne 2003a: 101).

Auch wenn Butler von einer genauen Bestimmung des Diskurses als Praxis absieht, geht diese Arbeit davon aus, dass innerhalb der Diskurspraxis Subjekte durch eine spezifische Anrufung auch positioniert werden. Sie versucht dadurch Foucaults Diskurstheorie und Louis Althusser's Ideologietheorie zu vereinen, wie es ebenso Thomas Höhne (2003a, 2003b) in seiner Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs tut, auf der die von ihm, Thomas Kunz sowie Franz-Olaf Radtke (1999, 2005) entwickelte thematische Diskursanalyse zur Analyse von Schulbüchern fußt, die Ucharim (2011) auch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nutzbar gemacht hat. Lehrwerkwissen bringt somit bestimmtes Wissen diskursiv auch in die Unterrichtspraxis ein, innerhalb der durch Interpellation dieses Wissen auf die Identitätsbildung Lernender Auswirkungen hat (vgl. Höhne 2003b: 224). Althusser's Ideologietheorie setzt ein strukturelles Verhältnis zwischen Angerufenem und Anrufendem voraus. Ein übergeordnetes Subjekt ruft dabei ein untergeordnetes Subjekt an, das wiederum seinen gegebenen Namen anerkennt und sich dadurch selbst wiedererkennt und somit Teil der symbolisch-diskursiven Ordnung wird. Das Subjekt *wird* somit durch die Anerkennung des Namens (vgl. Rehmann 2008: 107f.). Identitäten stehen somit immer innerhalb dieses strukturellen Verhältnisses, das in unterschiedlichen Praxisformen institutionell aktualisiert sowie stabilisiert wird (vgl. Höhne 2003b: 224). Das Gelingen der

Interpellation in der diskursiven Praxis hängt dabei von weiteren Faktoren (vgl. KP 1.1) wie der konkreten Verwendung des Lehrwerks oder dem Vorwissen der Lernenden ab, so dass nicht davon auszugehen ist, dass das vorstrukturierte Lehrwerkwissen eine Determination der Subjektpositionen bedeutet (vgl. ebd.: 225). So wird auch nicht wie in der traditionellen Schulbuchforschung von einer „identitätsbildenden Wirkung“ (Ucharim 2011: 140) von Lehrwerken ausgegangen. Dennoch ist die thematische Diskursanalyse von der Annahme geleitet, dass einzelne Diskursfragmente, in diesem Fall Schulbücher und Lehrwerke für den Erwachsenenunterricht, und das darin enthaltene Wissen einen Kontingenzrahmen für die Subjektpositionierung in der Unterrichtspraxis liefern. Sie können dabei als „Indizien für eine mögliche [soziale] Praxis“ (Ucharim 2011: 140) gelesen werden. Auch anhand Butlers Verdeutlichung von Geschlechteridentitäten als Performanz kann dies deutlich werden, da sie davon ausgeht, dass Subjekte erst innerhalb des Diskurses ‚vergegenständlicht‘ und Identitäten dadurch „punktuell fixiert [...] und temporär stabilisiert“ (Höhne 2003a: 96) werden. Daher lassen sich durch die thematische Diskursanalyse Subjektpositionen herausarbeiten, an denen untersucht werden kann, welche Identitätsangebote an Lernende sowie Lehrende gestellt werden und welche Ausschlüsse dabei produziert werden (vgl. ebd.: 97). Die diskursive Subjektkonstitution erfolgt dabei über ‚Teilungspraktiken‘ (vgl. Foucault 1979: 115) wie regulative Differenzierungen, die zur Unterscheidung und Positionierung von Subjekten führt. Die regulative Differenzierung anhand eines binären Geschlechterverständnisses erfolgt hierbei jedoch implizit und unterliegt dabei dem Zwang der Norm (vgl. Butler 1995: 133, Foucault 1994: 236f., Höhne 2003b: 222). Die symbolischen Wissensordnungen in Lehrwerken hierarchisieren und homogenisieren Lernende innerhalb einer Normalverteilung. So können Lernende innerhalb der Leitdifferenz ‚Mann‘/ ‚Frau‘ eingeteilt werden, an die wiederum weitere Differenzen angeschlossen sind, die es durch die thematische Diskursanalyse herauszuarbeiten und zu hinterfragen gilt (vgl. Höhne 2003b: 226, Ucharim 2011: 141). So werden in Lehrwerke Identitäten durch die diskursive Reproduktion von regulativen Differenzen temporär festgeschrieben. Die kumulativen Wiederholungen innerhalb der Wissensstrukturen können dabei eine Normalität erzwingen, die es zu untersuchen gilt (vgl. Ucharim 2011: 141). Die Besonderheit von Lehrwerken ist dabei, dass Lehrbuchtexte und -bilder nicht nur implizite Deutungsmuster beinhalten, sondern diese Deutungen auch durch textimmanente Monosemierungsstrategien wie Hinweise und

Instruktionen, die klare Vorgaben geben, wie etwas zu lesen ist, weiter eingeschränkt sind. Die Thematisierungsweisen in Lehrwerken sind weiterhin durch andere Medien, wie das Lehrer*innenhandbuch, flankiert, die autoritative Absicherungen vorgeben (vgl. Ucharim 2011: 143). Es wird somit davon ausgegangen, dass Lehrwerke auf besondere Weise der Normalisierungsmacht unterliegen und die in ihnen enthaltene symbolisch-diskursive Wissensstrukturen daran anknüpfend normative Subjektpositionen erzeugen. Durch die Herausarbeitung dieser Geschlechternormierungen soll auf diskursive Regularitäten aufmerksam gemacht werden und durch das Aufzeigen der Konstrukthaftigkeit der Subjektpositionen sollen Möglichkeiten zur Dekonstruktion der Geschlechternormierung angeregt werden. Auch wenn die Analyse dabei nicht das pragmatische Ziel verfolgt, zur ‚Verbesserung‘ von Lehrwerken beizutragen oder klare Lehrwerkempfehlungen für Lehrende auszusprechen, so möchte sie trotzdem eine Anregung zur selbstkritischen Reflexion von Lehrenden und ihrem Einsatz von Lehrwerken bieten sowie einen normkritischen Zugang zum Geschlechterdiskurs andeuten (vgl. Fäcke 1999: 91f., Höhne/Kunz/Radtke 2005: 25ff.). Im Sinne der thematischen Diskursanalyse geht es daher um eine ‚Diskursaufklärung‘, die dominante Wissensstrukturen, die im Falle von Lehrwerken für den Integrationskurs didaktisch-wissenschaftlich sowie politisch-administrativ durch das BaMF legitimiert wurden, herausarbeitet (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 27f.). Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass sich aufgrund des Rahmens der vorliegenden Arbeit nur Diskursfragment, so die Lehrwerke für den Integrationskurs, untersuchen lassen.

3.2 Der thematische Diskursbegriff

Innerhalb der Diskursforschung gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen diskursanalytischen Theorien und Methoden, so ist es nicht möglich nur von einer Diskursanalyse zu sprechen. Dies liegt zum einen daran, dass ihnen unterschiedliche Diskurskonzepte zugrunde liegen können (vgl. Keller 2004: 13f.). Zum anderen ist die Begründung darin zu suchen, dass, obwohl sich viele auf Foucaults Diskursbegriff beziehen (vgl. Parr 2008: 233), daran keine klare *Methodologie der Diskursanalyse* gebunden ist (vgl. Raffnsøe/Gudmand-Høyer/Thaning 2011: 191). Um Foucaults Diskurskonzept für die Analyse nutzbar zu machen, ist zunächst eine genauere Klassifizierung des Begriffs von Nöten. Die Klassifizierung hängt dabei in besonderem Maße von dem Erkenntnisinteresse sowie der Fragestellung der Untersuchung ab

(vgl. Ucharim 2011: 117). Bei einer Untersuchung des Genderdiskurses im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wo es insbesondere um die Subjektpositionierung auf der Grundlage von geschlechtlicher Differenz geht, ist der thematische Diskursbegriff von Vorteil, da er in der Lage ist hegemoniale Wissensstrukturen herauszuarbeiten (vgl. Höhne 10: 424). Weiterhin arbeitet Ucharim (2011: 115) nachvollziehbar heraus, dass dem Klassifikationskriterium ‚Thema‘ innerhalb der Diskursforschung immer wieder eine besondere Rolle zukommen. So geht es „bei der Bestimmung jedes Diskurses um die Analyse von situierten Aussagepraktiken mit thematischen Referenzen“ (Keller 2004: 67). Der Diskurs ist dabei die „sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlichen, dominanten Wissens“ (Höhne 2010: 432), die jedoch eine „thematisch gebundene, sprachlich semiotische Einheit bild[et]“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 30).

Die thematische Einheit ist dem Diskurs jedoch nicht immanent, denn Diskurse sind auf Grund der Komplexität der Machtverhältnisse heterogen, produktiv und nicht statisch (vgl. Kapitel 2.1). Diskurse verlaufen dabei nur scheinbar linear. Metaphorisch sind sie jedoch deutlicher mit einer Netzstruktur zu versinnbildlichen (vgl. Höhne 2010: 428). Auch thematisch gebundene Diskurse zeichnen sich durch ein Hauptthema aus, dass mit weiteren Themen *vernetzt* ist, diese Eigenschaft macht sich auch diese Arbeit zur Eingrenzung des Themas zunutze (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 30, Ucharim 2011: 116). Die thematische Homogenität eines Diskurses ist vielmehr Effekt des Diskurses selbst (vgl. Ucharim 2011: 116). Eine besondere Rolle spielt dabei die Regelmäßigkeit des Diskurses, die eine ebenso wichtige Rolle bei der Produktion von Geschlechteridentitäten bei Butler (2006: 198) hat (vgl. Ucharim 2011: 116, Xue 2014: 24). Die Formationsregeln von Aussagesystemen steuern dabei den Diskurs durch Kontrolle, Ausschließungen und Verknäppungen (vgl. Foucault 1991: 11, 17, 25, 33). Während die stetige Wiederholung die Transformativität des Diskurses bedeutet, ist sie gleichermaßen seine Begrenzung (vgl. Raffnsøe/Gudmand-Høyer/Thaning 2011: 198ff., Parr 2008: 235). Sie verhindert, dass „Diskurse endlos weiterwuchern“ (Foucault 1991: 10). Der Diskurs ist somit eine „regulierte Praxis“ (Foucault 1997: 116), bei der Ausschließungen wie Verbote, Grenzziehungen und Verwerfungen herrschen, die sich auch auf das Subjekt und seine Sprache übertragen (vgl. KP 3.1), so dass „legitime Sprecherinnen und Sprecher [...]

bestimmte Qualifikationen besitzen“ (Ucharim 2011: 115) müssen (vgl. Foucault 1991: 11, 26, Parr 2008: 234). Die Regelhaftigkeit des Diskurses steuert dabei welche Äußerungen in einem bestimmten Rahmen vorkommen und von wem diese verbreitet werden (vgl. Xue 2014: 24). Die Eingrenzung von Diskursen geschieht unter anderem durch Monosemierung von ursprünglich polysemen Verweisstrukturen, dies geschieht durch *selektive* semantische Verknüpfungen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 46). Diese Selektion von möglichen Bedeutungen eröffnet thematische Anschlüsse, führt aber auch zu Ausschlüssen. Thematische Diskurse sind also immer schon vorstrukturiert und zeichnen sich nicht nur durch das Thematisierte, sondern ebenso durch das Dethematisierte aus, das dabei ebenso mitzudenken ist (vgl. Ucharim 2011: 116). Im Falle von Geschlecht ist dies ein durchaus komplexer Aspekt, da die Relevanzsetzung und die Thematisierung von Geschlecht in Lehrwerken nach einer Ersteindrucksanalyse implizit und nicht explizit geschieht (vgl. Höhne 2010: 432)⁷. Eine Eingrenzung und ein Herausarbeiten der Typizität des Genderdiskurses kann somit nicht anhand einer spezifisch thematischen Differenz (Geschlecht/Nicht-Geschlecht) erfolgen, sondern muss durch eine interdiskursive Verknüpfung mit einem weiteren Thema eingegrenzt werden, um dann bezüglich des Genderdiskurses typisch semantische Elemente herauszuarbeiten (vgl. Höhne 2010: 428, Höhne/Kunz/Radtke 2005: 29). Dass es sich bei dem Genderdiskurs dennoch um eine thematische Einheit handelt, die jedoch von weiteren Subthemen überdeterminiert wird, zeigt sich, wenn man sich den thematischen Diskursbegriff anhand seiner Differenz zu seinen Reproduktionsinstanzen verdeutlicht. So ist der Diskurs ein „dominat[er] Knoten im Netz von Diskursen“ (Höhne 2010: 425) und unterscheidet sich von

- den spezifischen *Wissensbereichen* des Diskurses, die aus thematisch verdichtetem und hochselektivem Wissen gebildet und dadurch differenziert werden (Politik, Ökonomie, Sport und wissenschaftliche Disziplinen)
- den *institutionellen Formen* des Diskurses (Medien, Schule, Gericht)

⁷ Hier sei kurz darauf verwiesen, dass nur eines der zu untersuchenden Lehrwerke eine explizite Thematisierung von Geschlecht anhand der binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ vorsieht. So betitelt das Lehrwerk *Berliner Platz Neu* ein Kapitel *Männer und Frauen* (vgl. BP 3: 54ff.). Wie eine grobe Analyse der Inhalte zeigt, geschieht diese Thematisierung jedoch als Subthema des Hauptthemas ‚Partnerschaft/Familie‘.

- den *Praxisformen*, in den eine Diskursdifferenzierung und -reproduktion stattfindet (Unterricht, Seminare, Konferenzen)
- den sozialen *Akteuren* eines Diskurses (Studenten, Lehrende, Lernende) sowie
- der jeweiligen *Diskursform*, in der sich der Diskurs in seiner medialen und sozialen Form zeigt (Buch, Dialog, Film) (vgl. Höhne 2010: 428, Höhne/Kunz/Radtke 2005: 30).

Da nicht die gesamte Beurteilung eines Lehrwerks, sondern eine Diskursaufklärung innerhalb eines thematischen Diskurses in der Diskursform Lehrwerk angestrebt wird, wird nochmals deutlich, dass eine Eingrenzung des Themas Geschlecht von Nöten ist. Einer der naheliegendsten Anknüpfungspunkte wäre dabei das Thema ‚Arbeit/Ausbildung‘. Dieses Thema wird jedoch bereits von Ucharim (2011) ausführlich in ihrer Dissertation behandelt, auch wenn sie dabei Geschlecht in einem weiten Netzwerk von Differenzen untersucht und ihr Augenmerk vor allem auf der Differenz ‚Migration/Nicht-Migration‘ liegt. Auch Lutjehams/Schmidt (2006), Mijala (2009) und Moghaddam (2010) räumen dem Thema ‚Arbeit‘ in Relation mit dem Thema ‚Geschlecht‘ einen großen Raum ein. Eine weitere interdiskursive Verknüpfung, die von Nutzen sein könnte, wäre das Thema ‚Familie‘. Auch dieses Thema wird von den drei genannten Untersuchungen näher beleuchtet und erhält zusammen mit dem Thema ‚Arbeit‘ einen besonderen Stellenwert bei Kleiner (2007). Diese Untersuchungen zeigen, dass diese Themen eine gewisse Dominanz innerhalb des Genderdiskurses besitzen, da diese Arbeit sich aber besonders darauf konzentriert, *implizite* Thematisierungen herauszuarbeiten, soll ein weniger dominantes Thema untersucht werden, in dem aber ebenso normative Erwartungen in Bezug zu Geschlecht deutlich werden können. So sollen besonders nichtberufliche Tätigkeiten und Hobbies, die sich unter dem Thema ‚Freizeit‘⁸ subsumieren lassen, näher beleuchtet werden (vgl. Hermann-Cohen 2015: 20f., König/Surkamp/Cornill 2015: 7). Dies soll zum einen dem Desiderat innerhalb der Lehrwerkanalyse zu Geschlecht entgegenwirken, da bisher Diskursanalyse und die Untersuchung von Geschlecht in Lehrwerken nicht zusammengedacht wurden, obwohl sich hierbei deutliche Überschneidungen innerhalb der Theorie zeigen (vgl. KP 2,

⁸ Der Begriff der Freizeit hat zwei semantische Bedeutungen. Er hat zum einen frei verfügbare Zeit für Hobbies und Erholung sowie mehrtägige Zusammenkunft einer Gruppe bedeuten (vgl. Duden: Freizeit). Hier handelt es sich um den Freizeitbegriff mit erster Bedeutung.

Ucharim 2011: 22). Zum anderen möchte es dabei ein weiteres Thema näher beleuchten, das bisher kaum Beachtung innerhalb der Lehrwerkforschung gefunden hat. Ein weiterer pragmatischer Grund liegt dabei in der Möglichkeit *mehrere* Lehrwerke zu der interdiskursiven thematischen Verknüpfung ‚Geschlecht‘ und ‚Freizeit‘ untersuchen zu können, was aufgrund der thematischen Dominanz des Themas ‚Arbeit‘ sonst nicht möglich wäre.

3.3 Die Schritte der thematischen Diskursanalyse

Die Vorteile der thematischen Diskursanalyse liegen vor allem darin, dass sie in hohem Maße theoriegeleitet, rekonstruktiv und empirisch ist (vgl. Höhne 2010: 424). Ihr liegt dabei ein elaboriertes Verfahren zugrunde, das speziell für das Medium des Schulbuchs entwickelt wurde und durch Ucharim (2009a, 2009b, 2011) ebenso für die Lehrwerkanalyse in Deutsch als Fremdsprache adaptiert wurde. Diese Adaption ist zum einen durch die ähnliche didaktische Funktion von Schulbüchern und Lehrwerken, zum anderen durch die Parallelen innerhalb der Entstehungsprozesse von beiden Medien, die beide von institutionellen, politischen Akteur*innen flankiert werden, gerechtfertigt. Da die Diskursanalyse jedoch in besonderem Maße von der Analysefähigkeit der Forschenden abhängig ist und von Deutungsprozessen geleitet wird (vgl. Ucharim 2011: 176), gilt auch für die thematische Diskursanalyse, was Altmayer für die Textanalyse bemerkt, dass ihr „ein gewisses Maß an Subjektivität weder abgesprochen werden kann noch sinnvoller Weise abgesprochen werden sollte“ (Altmayer 2004: 250). Die Validierung der Untersuchungsergebnisse kann daher nur erfolgen, in dem die Interpretationen innerhalb der (Hör-)Texte und Bilder des untersuchten Gegenstandes präzise und genau verankert werden. Dies wird durch das Ablaufschema der thematischen Diskursanalyse gewährleistet. Für diese Arbeit wurde das Ablaufschema angepasst, um auch auf die besondere Bedeutung von Bildern für die Analyse des Gegenstands ‚Geschlecht‘ einzugehen. Weiterhin muss zur Methode der Arbeit darauf verwiesen sein, dass in den untersuchten Lehrwerken auch Filmausschnitte immer wieder eine Rolle spielen, diese aber innerhalb der Analyse keine Beachtung finden. Dies ist vor allem darin begründet, dass sie meist eine untergeordnete Bedeutung haben und eine detaillierte Filmanalyse den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Es muss ebenso angemerkt werden, dass bei Hörtexten sich auf die Analyse ihrer Transkriptionen beschränkt wird, da eine Analyse von auditiven Materialien die Analyse

wesentlich verkomplizieren würde. So werden sie ebenso als Texte analysiert. Das Ablaufschema gliedert sich somit in drei Dimensionen: Korpuserstellung, Diskursformanalyse sowie die Analyse der Text- und Bilddokumente. Die Analyse der Text- und Bilddokumente wurde dabei zusammengedacht, da Bild und Text sich in den zu untersuchenden Lehrwerken gegenseitig bedingen und oftmals im Bezug zu einander gelesen werden müssen. Daraus ergibt sich folgendes Ablaufschema (vgl. Höhne 2010: 432, Ucharim 2011: 152f.):

A. Erstellung des Korpus (vgl. KP 4.1)

Festlegung und Eingrenzung des semantischen Feldes auf der Grundlage der Forschungsfrage (vgl. KP 3.2), Festlegung der Diskursform und Eingrenzung des Datenmaterials durch eine Ersteindrucksanalyse der Inhaltsverzeichnisse

B. Layout- bzw. Diskursformanalyse

Eingrenzung der zu untersuchenden Dokumente durch die Layoutanalyse des Kapitels anhand von Positionierung, Raumanalyse und Markanz

C. Analyse der Text- und Bilddokumente⁹

1. Untersuchung der intradiskursiven Relationen anhand der Analyseinstrumente und Untersuchungsgegenstände¹⁰

- Delinearisierung
- Eingangssequenzen
- Kohäsionsmittel
- Semantische Merkmale und Isotopien
- Prädikationen und Differenzen

2. Untersuchung der interdiskursiven Relationen anhand der Analyseinstrumente und Untersuchungsgegenstände:

- Präsuppositionen
- Mythische Strukturen (Denotation und Konnotation)
- Topoi (Themenkomplexe) und Tropen (Metaphern, Metonymien, Synekdochen)

Die Analyseinstrumente und Untersuchungsgegenstände bilden dabei metaphorisch den ‚Werkzeugkasten‘, an dem sich „gegenstands- und dokumentenspezifisch“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 35) bedient und mit dem die Diskursdokumente untersucht werden können (vgl. ebd.). Sie bilden weiterhin einen Pool aus textlinguistischen,

⁹ Eine ausführliche und detaillierte Erläuterung der Instrumentarien findet sich bei Ucharim (2011: 158ff.) und Höhne (2010: 433)

¹⁰ Die Problematik Untersuchungsgegenstände *und* Verfahren auf der methodischen-instrumentellen Ebene anzusiedeln und nicht weiter zu differenzieren diskutiert Ucharim (2011: 175) in ihrem Kapitel *Methodenkritik*. Da dieses Ablaufschema jedoch nur als grobe Richtlinie für die weitere Analyse dient, wird von einer genaueren Differenzierung Abstand genommen.

strukturalistischen, argumentationstheoretischen, semantischen und semiotischen Instrumentarien, was helfen soll die unterschiedlichen Ebenen eines Diskurses zu erfassen (vgl. Höhne 2010: 431). Die Möglichkeit diesen ‚Werkzeugkasten‘ an die Forschungsfrage und das jeweilige Diskursdokument anzupassen, zeigt die Flexibilität der Methode. Die Orientierung an vor allem (text-)linguistische Verfahren, binden die Ergebnisse in besonderem Maße an die Texte und Bilder, so dass die Gütekriterien der qualitativen Forschung, Transparenz und Nachvollziehbarkeit, gewahrt bleiben (vgl. Ucharim 2011: 178).

4 Analyse der (De-)Konstruktion von Gender innerhalb des Themas Freizeit

4.1 Festlegung des Corpus für die thematische Diskursanalyse

Wie bereits beschrieben, setzt sich der Korpus aus der Menge der zu untersuchenden Text- und Bilddokumente zusammen, die auf Grundlage der Forschungsfrage und mit Hilfe einer Ersteindrucksanalyse eingegrenzt werden. Die Eingrenzung erfolgt in Kapitel 4.2. Die Festlegung eines semantischen Feldes, das es zu analysieren gilt, kann in Kapitel 3.2 nachvollzogen werden. Zunächst muss eine Auswahl der zu analysierende Lehrwerke getroffen werden.

4.1.1 Auswahl der Lehrwerke

Da die Arbeit durch den Diskurs um ‚Geschlecht und Migration‘, der hier nicht weiter vertieft wird, motiviert wurde, geht es bei der Analyse um die Diskursform Lehrwerke für Integrationskurse. Sie zeigt somit einen klaren Deutsch als Zweitsprache Bezug, wobei von einer klaren Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache abgesehen wird, da sich der theoretische Rahmen auf Erkenntnisse auf beide Disziplinen bezieht. Dennoch ist die Unterscheidung für die Korpuserstellung von Relevanz. So wird die *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen* (Stand: Juli 2017) zur Eingrenzung herangezogen. Da besonders implizite Thematisierungen herausgearbeitet werden sollen, wird sich hier auf die Lehrwerke für die Sprachkurse beschränkt. Dass es sich hierbei um institutionell abgesicherte und legitimierte Lehrwerke handelt, verweist ebenso auf Dominanz der darin enthaltenen Wissensstrukturen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 25). Insgesamt finden sich auf der Liste für den Sprachkurs 24 Lehrwerke. Da aber vor allem aktuelle Wissensstrukturen untersucht werden sollen, erfolgt zunächst eine Eingrenzung anhand des Erscheinungsdatums. Die Liste selbst macht hier eine Zäsur bei 2007, so dass alle Lehrwerke, die älter als 10 Jahre sind, entfallen. So enthält die List noch 17 Lehrwerke mit einigen Mehrfachnennungen von Alt- und Neuauflage. Aufgrund des Auswahlkriteriums Aktualität, werden nur die Neuauflagen berücksichtigt. Auch die Lehrwerke, die nur in Intensivkursen als kurstragend einsetzbar sind, werden herausgefiltert, da hier angenommen wird, dass eine sehr hohe Konzentration auf die Sprachvermittlung diese Lehrwerke charakterisiert. Ein weiteres Eingrenzungskriterium ist die klare Konzeption für Integrationskurse, so werden alle Lehrwerke nicht berücksichtigt, die dem Deutsch als Fremdsprache Kontext zuzuordnen sind und erst mögliche Anknüpfungspunkte für den Deutsch als Zweitsprache

Kontext durch die jeweilige Nutzung von Arbeitsbücher zeigen. Als weiteres Auswahlkriterium kann die Verbreitung eines Lehrwerks dienen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 67). Eine unter der Leitung von Konrad Ehlich durchgeführte Erhebung im Jahr 2007 kann dafür Anhaltspunkte liefern, demnach sind die damals am weitesten verbreiteten Lehrwerke *Berliner Platz*, *Schritte Plus*, *Themen/Themen Neu* und *Pluspunkt Deutsch* (vgl. Ehlich 2007: 77). Auch eine grobe Untersuchung der Bestsellerzahlen von Amazon im Bereich DaF zeigt, dass sich die neuen Auflagen von *Berliner Platz* und *Schritte Plus* auch zehn Jahre später noch gut verkaufen.¹¹ Auch wenn diese Zahlen nur eine grobe Annäherung an die tatsächliche Verbreitung der Lehrwerke darstellen, können sie in Zusammenhang mit Konrad Ehlichs Untersuchung Auswahlkriterien liefern. Da *Themen/Themen Neu* mit keiner Neuauflage in der Liste vertreten ist, wird es nicht weiter berücksichtigt. *Pluspunkt Deutsch* wird aufgrund seiner geringen Verbreitung nicht weiter berücksichtigt. Obwohl es 2015 ein neues Konzept herausbrachte, das jedoch kein aktualisiertes Kursbuch vorweist, sondern sich vor allem durch einen aktualisierten Medienverbund auszeichnet, wird es auch dem Kriterium der Aktualität kaum gerecht. *Schritte Plus Neu Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf*¹² erscheint im Hueber Verlag und wird aufgrund seiner Verbreitung, seiner Aktualität sowie seines klaren Deutsch als Zweitsprache Bezugs, was bereits anhand des Untertitels deutlich wird, berücksichtigt. Weiterhin wird *Berliner Platz Neu Deutsch im Alltag*¹³ des Klett Verlags aufgrund seiner Verbreitung und Aktualität in den Korpus aufgenommen. Um außerdem ein breites Analysespektrum zu schaffen, wird ein weiteres Lehrwerk in den Korpus aufgenommen, das mit klarem Bezug auf Integrationskurse konzipiert wurde und sich durch besondere Aktualität auszeichnet. Es handelt sich hierbei um das Lehrwerk *Einfach Gut! Deutsch für die Integration*¹⁴ der telc GmbH, dessen erste Ausgabe 2016 erschien.

¹¹ Letzte Aktualisierung 20. Oktober 2017: *Schritte Plus Neu 1* auf Platz 11, *Schritte Plus Neu 2* auf Platz 13, *Schritte Plus Neu 4* auf Platz 19 sowie *Schritte Plus Neu 3* auf Platz 31, gefolgt von *Berliner Platz Neu 3* auf Platz 27, *Berliner Platz Neu 2* auf Platz 35 sowie *Berliner Platz Neu 1* auf Platz 46.

¹² im Folgenden nur als *Schritte Plus Neu* bezeichnet

¹³ im Folgenden nur als *Berliner Platz Neu* bezeichnet

¹⁴ im Folgenden nur als *Einfach Gut!* bezeichnet

4.1.2 Vorstellung und Aufbau der Lehrwerke

Im Folgenden werden alle Lehrwerke kurz vorgestellt, um daran anschließend eine Identifikation der zu untersuchenden Text- und Bilddokument anhand der Inhaltsverzeichnisse vorzunehmen. Alle ausgewählten Lehrwerke zeigen einen klaren Deutsch als Zweitsprache Bezug in ihren online Beschreibungen. Außerdem wird er bei *Schritte Plus Neu* und *Einfach gut!* ebenso in den Untertiteln deutlich. Während *Einfach gut!* sogar einen klaren Bezug zu Integrationskursen im Untertitel aufweist. Von allen Lehrwerken wurden die aktuellsten Auflagen berücksichtigt¹⁵.

Berliner Platz Neu erscheint seit 2009 im Klett Verlag in vierbändiger (Niveaustufe A1-B2) sowie in siebenbändiger Form (Niveaustufe A1-B1 zweigeteilt) plus einem separaten Band für Einstiegskurse. Das Einstiegsbuch sowie Berliner Platz Neu 4 (Niveaustufe B2) finden keine Beachtung, da sie für Integrationskurse nicht relevant sind, die sich nur an den Niveaustufen A1-B1 orientieren. Außerdem wird aufgrund der Verfügbarkeit die vier- bzw. dreibändige Variante (*Berliner Platz Neu 1-3*) untersucht, während bei den anderen Lehrwerken die Formen Halbbände der Niveaustufen gewählt wurden. Die Einteilung der Kursbücher nach Niveaustufen und in weitere Halbbände wird damit dem modularen Kurssystem der Integrationskurse gerecht. In den Bänden sind jeweils Kurs- und Arbeitsbuch integriert. Die Unterteilung wird anhand der farblichen Abhebung der ‚Arbeitsbuch‘-Seiten in zart Orange deutlich. Sie befinden sich am Ende der Bände. Ganz am Ende des Buches finden sich ebenso zwei CDs zum Arbeitsbuchteil. Die CDs zum Lehrbuchteil müssen separat erworben werden. Daran wird deutlich, dass die Bände jeweils nur ein Teil des Lehrwerks sind, zu dem ebenso die beschriebenen CDs gehören, eine DVD mit Filmsequenzen, ein Intensivtrainer, Testhefte für die Prüfungsvorbereitung, Lehrer*innenhandbücher zu den jeweiligen Bänden sowie weitere Online-Angebote (vgl. BPN 1: 3).

Einfach gut! ist dagegen nur ein dreistufiges Lehrwerk. Es umfasst daher die Niveaustufen A1-B1 und ist nur in Teilbänden erhältlich, was daran liegt, dass es „speziell für den Einsatz in Integrationskursen konzipiert“ (EG1: Vorwort) wurde und sich somit

¹⁵ Die Schritte Plus Neu 5 und 6 für das Niveau B1 erschienen erst im August 2017 und wurden deswegen für die Analyse nicht berücksichtigt. So werden sie auch auf der *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen* (Stand Juli 2017) nicht aufgeführt.

in hohem Maße an dem modularen Kurssystem orientiert. In den Bänden sind ebenso Kurs- und Arbeitsbuch enthalten. Der Arbeitsbuchteil befindet sich am Ende des Kursbuchteils und ist am oberen Rand der Seite grau gehalten, um sich so vom Kursbuchteil zu unterscheiden, die Lösungen dieses Teils finden sich am Ende des Buches. In den Teilbänden sind ebenso zwei CDs enthalten. Eine CD mit Hörtexten für den Kursbuchteil und eine CD mit Aussprachetraining für den Arbeitsbuchteil und weitere Tests. Das Lehrwerk umfasst noch ein Lehrer*innenhandbuch und einige Materialien im Internet. Es wirkt dadurch klar und einfach strukturiert.

Das *Schritte Plus Neu* Lehrwerk ist besonders vielfältig, so beinhaltet es unterschiedliche Kursbücher für Österreich, die Schweiz sowie eine internationale Ausgabe mit einem Deutsch als Fremdsprache Bezug. Für den Kontext Deutsch als Zweitsprache für Integrationskurse wurde jedoch nur die *Schritte Plus Neu* Ausgabe mit Deutschland Bezug untersucht. Die Bestandteile des Lehrwerks beinhalten eine sechsbändige Ausgabe, in denen Kurs- und Arbeitsbuch zusammen enthalten sind, eine dreibändige Ausgabe, mit jeweilig getrennten Ausgaben für Kurs- und Arbeitsbuch. In beiden Möglichkeiten sind jeweils die CDs des Arbeitsbuchs inklusive. Ein weiteres Medienpaket mit Filmen und den Hörtexten zum Kursbuch ist separat erhältlich. Es gibt außerdem ein Lehrer*innenhandbuch sowie eine zum jetzigen Zeitpunkt nur vierbändige Digitalausgabe, die sich jedoch an der Gliederung und Aufteilung der sechsbändigen Ausgabe orientiert. Es gibt außerdem themenspezifische Lehrbücher, Kopiervorlagen, ein Posterset, eine Grammatik, ein Intensivtrainer, Glossare, eine App zum Buch sowie Online-Lernspiele. Die *Schritte Plus Neu* Lehrwerke schließen dabei an die Lehrwerke *Schritte Plus Alpha* zur Alphabetisierung und *Erste Schritte Plus Neu*, ein Lehrwerk für den Einstiegskurs, an.

Hier sei kurz darauf verwiesen, dass sich die Identifikation der Lehrwerke *Berliner Platz Neu* und *Schritte Plus Neu* als Zweitsprachenlehrwerke wesentlich einfacher gestaltet, als bei den älteren Auflagen, die Ucharim (2011: 181ff.) untersucht. So ist bei allen Lehrwerken ein Verweis auf die Konzeption für den Integrationskurs zu finden, was auf die Bedeutung der Integrationskurse und des Migrationsdiskurses für die Lehrwerkproduktion hinweist (vgl. KP 1.1).

Die Korpuserstellung sieht nun ebenso die Auswahl der zu untersuchenden Text- und Bilddokumente vor. Dies geschieht über die Inhaltsverzeichnisse der beschriebenen Lehrwerke und untersucht dabei, ob und inwieweit das semantische Feld des Themas ‚Freizeit‘ vertreten ist. Das Thema ‚Freizeit‘ ist hierbei selbst ein soziales Konstrukt, das als temporales Deutungsmuster gilt, innerhalb dessen geschlechtliche Subjekte durch die Zuschreibung bestimmter Tätigkeiten positioniert werden (vgl. Hermann-Cohen 2015: 20f., Immerfall/Wasner 2011: 21, König/Surkamp/Cornill 2015: 7). Der ‚negative Freizeitbegriff‘ beschreibt dabei Freizeit als jegliche Zeit, „in der nicht (erwerbsmäßig) gearbeitet wird“ (Immerfall/Wasner 2011: 9). Diese Definition ist jedoch durchaus problematisch, da sie sich vor allem an dem Konstrukt der Arbeit orientiert und solche Tätigkeiten wie Haushaltsarbeiten und Einkaufen nicht klar zu verorten sind. Auch der ‚positive Freizeitbegriff‘, demnach Freizeit jegliche ‚selbstbestimmte Zeit‘ betrachtet, weist Problematiken auf, da er äußerst ungenaue und grob gefasst ist. Das Thema der ‚Freizeit‘ ist somit äußerst schwierig zu definieren, da es immer das „‚Produkt‘ individueller Sinnzuschreibung“ ist, so stellt für manche Menschen ‚Shoppen‘ eine Freizeitbeschäftigung ist, während es für andere als ‚Obligationszeit‘ gilt (vgl. ebd.: 10f.). So fällt nach einer Ersteindrucksanalyse der Inhaltsverzeichnisse der Lehrwerke auf, dass die Nutzung eines negativen Freizeitbegriffs nicht sinnführend für nachfolgende Analyse wäre, da er zu weitgefasst ist und keine klare Eingrenzung zuließe.¹⁶ Auch ein positiver Freizeitbegriff lässt keine klare Eingrenzung zu. Da es vor allem jedoch um die Genderthematik in Verknüpfung mit dem Thema ‚Freizeit‘ mit Bezug zu Erholungstätigkeiten und Hobbys geht und um die diskursiven Wissensstrukturen, die geschlechtliche Subjektpositionen beschreiben, kann anhand der Nennung des Lexems ‚Freizeit‘ als Simplex oder Paralexem erfolgen, da eine Analyse der Kapiteltitel sowie der Kurzbeschreibung der Kapitel zeigt, dass es sich innerhalb der Lehrwerke um Synonyme von Freizeit und Freizeitaktivitäten handelt. Es werden daher alle Kapitel näher beleuchtet, die explizit auf das Thema ‚Freizeit‘ innerhalb der Inhaltsverzeichnisse im Titel oder in der Kapitelbeschreibung verweisen. So werden alle Kapiteltitel herausgefiltert, die das Lexem ‚Freizeit‘ nennen oder in dem das Lexem ‚Freizeit‘ als Teil

¹⁶ Eine Eingrenzung der zu untersuchenden Dokumente anhand des ‚negativen Freizeitbegriffs‘ würde dabei anhand von Tätigkeiten erfolgen, die sich nicht dem Thema ‚Arbeit‘ zurechnen lassen. Dies führt zu elf Kapiteln in dem Lehrwerk *Berliner Platz Neu* (A1-B1), zu 23 Kapiteln in dem Lehrwerk *Einfach gut!* (A1-B1) und zu 15 Kapiteln in dem Lehrwerk *Schritte Plus Neu* (A1-A2).

eines Paralexems enthalten ist. Auch die Stichwortverzeichnisse der Lehrwerke werden untersucht. Daraus ergeben sich folgende zu untersuchende Kapitel:

Berliner Platz Neu

Band 2:	Kapitel 20	Komm doch mit! über Freizeit aktivitäten sprechen, sagen was man (nicht) gerne macht, Meinungen äußern, Ratschläge geben, Texte über Fußball verstehen [...] (BP 2 2017: 6)
	Kapitel 21	Arbeitssuche [...] Lesen: Text zum Thema Arbeit und Freizeit (BP 2 2017: 6)

Einfach Gut!

Band 4:	Kapitel 12	Freizeit vergnügen Es gibt so viele Freizeit möglichkeiten!, Meine Hobbys sind mir wichtig., Schöne Zeit mit guten Freunden (EG 4: 4)
---------	------------	--

Schritte Plus Neu

Band 1:	Kapitel 6	Freizeit (SP 1: IV)
	Kapitel 7	Kinder und Schule [...] Wortfelder: [...] Freizeitaktivitäten [...] (SP 1: V)
Band 2:	Kapitel 4	Arbeitswelt Einheit E: Arbeit und Freizeit (SP 2: V)
Band 3:	Kapitel 8	Am Wochenende Wortfelder: Freizeit aktivitäten, am Wochenende, Wünsche und Pläne (SP 3: V)
Band 3:	Kapitel 14	Lebensstationen Wortfelder: ich und andere, Urlaub und Freizeit , Wünsche und Träume (SP 3: V)

Auch diese Eingrenzung weist Probleme auf, da sie zum einen der Subjektivität der Forscherin fußt, zum anderen zeigt sich bei *Berliner Platz Neu* und *Schritte Plus Neu*, dass auch bei diesem Vorgehen das Thema ‚Freizeit‘ in semantischer Verknüpfung mit weiteren Themen vorkommt. Insbesondere die Kontrastierung der Themen ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ ist auffällig und die Rekurrenz des Themas ‚Freizeit‘ innerhalb des Themas ‚Reisen‘, die durch die Synonymie der Begriffe ‚Freizeit‘ und ‚Urlaub‘ hergestellt wird (vgl. Duden: Urlaub). Eine grobe Ersteindrucksanalyse der Kapitel *Arbeitssuche* des Lehrwerks *Berliner Platz Neu* sowie des Kapitels *Arbeitswelt* des Lehrwerks *Schritte Plus Neu* zeigen, dass in beiden Kapitel das Thema ‚Freizeit‘ in seiner Negativdefinition behandelt wird. Das Kapitel *Arbeitswelt* behandelt dabei das Thema ‚Freizeit‘ nur in einer kleinen Einheit, in der es hauptsächlich um die Arbeits- und Freizeitverteilung anhand von Fakten geht, wobei die Genderthematik keine Erwähnung findet. Deswegen wird das Kapitel in der Analyse nicht berücksichtigt. Das Kapitel *Arbeitssuche* behandelt das

Thema ‚Freizeit‘ auf ähnliche Weise innerhalb einer Aufgabe, wobei es jedoch weniger um Faktenvermittlung, sondern um die Reflexion der Work-Life-Balance geht. Außerdem hat hier der Genderdiskurs einen besonderen Einfluss auf die Leseweise der Aufgabe, weswegen diese Aufgabe für die Analyse relevant ist. Die Kapitel *Kinder und Schule*, *Am Wochenende* und *Lebensstationen* werden nicht berücksichtigt, da sich die Nennung des Lexems ‚Freizeit‘ nur innerhalb der Wortfeldbeschreibung finden lässt, jedoch keine klare Konzentration auf das Thema ‚Freizeit‘ innerhalb der Kapitel zu erkennen ist. Durch die Layoutanalyse jedes Dokuments wird sich zeigen, welche Dokumente genauer zu untersuchen sind.

Im Folgenden soll eine thematische Diskursanalyse anhand des herausgearbeiteten Analyseschemas erfolgen, um die (De-)Konstruktion von Gender in interdiskursiver Verknüpfung mit dem semantischen Feld ‚Freizeit‘ zu analysieren und herauszuarbeiten, wie dabei normative Geschlechteridentitäten Subjektive positionieren. In Anlehnung an die Vorgehensweise von Höhne, Kunz und Radtke (2015) sowie Ucharim (2011) wird jedes Lehrwerk separat analysiert und die Reihenfolge der Analyse erfolgt der Einfachheit halber anhand des Alphabets. Die Analyse der Kapitel konzentriert sich auf die Analyse des Kursbuchs, da sie die aussagekräftigsten Bild- und Textdokumente enthalten. Aufgrund der Konzentration auf Tätigkeitsfelder und Hobbys werden die Kapitel, die sich explizit mit Freizeitaktivitäten beschäftigen, untersucht. Das Heranziehen eines Dokuments eines weiteren Kapitels des Lehrwerks *Berliner Platz Neu* ergibt sich aus der thematischen Verknüpfung sowie der besonderen Aussagekraft des Bildes.

4.2 Lehrwerk 1: *Berliner Platz Neu: Deutsch im Alltag*

Jedes Kurs- und Arbeitsbuch des Lehrwerks *Berliner Platz Neu* gliedert sich im Fall der dreibändigen Ausgabe in 12 Kapitel, im Fall der sechsbändigen Ausgabe in sechs Kapitel. Jedes Kursbuchkapitel umfasst zehn Seiten, jedes Arbeitsbuchkapitel sechs Seiten. Nach jedem dritten Kursbuchkapitel folgt eine sogenannte *Raststätte*, anhand derer bereits Gelerntes wiederholt wird. Dies spiegelt sich ebenso in dem Arbeitsbucheil wieder, in dem nach jedem dritten Kapitel ein Test erfolgt. Jedes Kapitel ist dabei ähnlich strukturiert. So erfolgt auf der ersten Doppelseite laut Beschreibung eine Einführung in das jeweilige Kapitel (vgl. BP 1: 3). Dabei unterscheidet sich jedoch die erste Seite von der zweiten Seite, da auf der ersten Seite in der linken oberen Ecke das Kapitel zum einen

durch Nennung des Titels in sattem Grün, zum anderen durch die Darstellung der Kapitelzahl schattenhaft in hellerem Grün und etwa dreifach so groß wie der Titel, genannt wird. Auf den ersten Seiten findet sich außerdem immer ein gelb ausgefüllter Kasten mit den Lernzielen. Die erste Seite unterscheidet sich auch farblich von der zweiten Seite und ist grün unterlegt. Die Intensität des Grüns nimmt dabei von links nach rechts ab, so dass es auf der rechten Seite komplett ins Weiß und somit in die nächste Seite übergeht. So wird die Einführung auch bildlich dargestellt. Die Doppelseite zeichnet sich im Vergleich zu den anderen Seiten des Kapitels durch vermehrt bildliche Darstellungen aus. Auf den folgenden Seiten finden sich Übungen zu Grammatik, Phonetik und Redemitteln, die auf den letzten beiden Seiten unter den Rubriken *Im Alltag*, *Grammatik* und *Aussprache* zusammengefasst werden. Seite sieben und acht jedes Kapitels bilden dabei die Einheit *Deutsch verstehen*, die das Lese- und Hörverstehen trainieren soll. Die vorletzte Seite der beiden Überblicksseiten fasst die Redemittel unter der Überschrift *Im Alltag* zusammen, während die letzte Seite einen Überblick zu Grammatik und Phonetik liefert. Auch hier zeigt sich wieder ein Unterschied der beiden Seiten, da die letzte sich farblich von der vorletzten Seite unterscheidet und wieder das Grün der ersten Seite aufgreift. Sie ist dabei jedoch komplett grün hinterlegt. Das Grün am Anfang sowie am Ende der Kapitel fungiert somit als Rahmen des Kapitels. Auch die *Raststätte*-Seiten zeichnen sich durch das gleiche Grün aus, jedoch nur am Rande der Seiten. Die Grüne Farbgebung der Seiten wirkt somit innerhalb des Lehrwerks immer wieder als Zeichen der Zäsur.

Zunächst erfolgt eine grobe Diskursformanalyse, die die „formal-mediale und typologisch-funktionale Seite des Diskurses“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 36) untersucht. Teile davon wurden bereits innerhalb der Korpusbestimmung durchgeführt, so wurde das semantische Feld ‚Freizeit‘ näher definiert und die diskursformspezifische Strukturierung der Inhalts- und Stichwortverzeichnisse wurde untersucht, um zu determinieren, welcher Raum das Thema ‚Freizeit‘ innerhalb der Lehrwerke einnimmt. Interessant ist dabei, dass dem Thema ‚Freizeit‘ als eigenständiges Thema im Lehrwerk *Berliner Platz* nur ein Kapitel einräumt wird, die weiteren Nennungen des Themas finden sich in Relation zu dem Thema ‚Arbeit‘ (vgl. BP 2: 107). So wird das Lexem in Bezug zum Thema ‚Urlaub‘ im Stichwortverzeichnis des Berliner Platz Neu 1 aufgelistet. Innerhalb des Kapitels 12 ist es jedoch nicht zu finden und da sich die Redemittel innerhalb des Kapitels vor allem

auf das Thema ‚Reisen‘ beziehen und keine Bezüge zu Tätigkeiten und Aktivitäten hergestellt werden, wird das Kapitel nicht weiter berücksichtigt. Die semantische Relation der Themen ‚Urlaub‘ und ‚Freizeit‘ lässt sich unterdessen darüber erklären, dass das Lexem ‚Urlaub‘ auch als Synonym für ‚arbeitsfreie Zeit‘ (vgl. Duden: Urlaub) gilt und somit ebenso innerhalb des negativen Freizeitbegriffs und der antonymen Relation zwischen ‚Freizeit‘ und ‚Arbeit‘ zu verorten ist. Innerhalb des Themas ‚Arbeit‘ findet es auch Erwähnung im Inhaltsverzeichnis des Kapitel 21 in Bezug zu dem Antonym „Arbeit und Freizeit“ (BP 2: 6). Wegen der besonderen Aussagekraft des Bildes der Aufgabe in Kapitel 21 erfährt es im Folgenden auch Beachtung (vgl. BP 2: 107). Das Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der genaueren Betrachtung des Kapitels 20 (vgl. BP 2: 90). Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die relativ geringe räumliche Thematisierung des semantischen Feldes Freizeitaktivitäten zum einen an der begrifflichen Eingrenzung des Themas sowie an der räumlichen Dominanz des Themas ‚Arbeit‘ liegt.

4.2.1 Band 2 Kapitel 20: Komm doch mit!

Die Thematisierung des Genderdiskurses erfolgt implizit innerhalb des ganzen Kapitels, um jedoch relevante Dokumente und Aufgabe zu bestimmen, wird zunächst eine Raumanalyse des Kapitels vorgenommen. Als besonders zentral wird dabei durch die Komplexität der Bilder sowie der aussagekräftigen Texte die einleitende Doppelseite, die Aufgaben 7, die eineinhalb Seiten einnimmt sowie die Einheit *Deutsch verstehen*, die sich aus zwei Leseaufgaben und einer Höraufgabe zusammensetzt, erachtet. Da die Einheit *Deutsch verstehen* thematisch an die Tätigkeit Fußball gebunden ist, wird sie als ein Dokument analysiert. Weitere räumlich markante Aufgaben bilden Aufgabe 3, 6 und 8. Aufgabe 3 beinhaltet jedoch weder aussagekräftige Bilder noch Texte. Aufgabe 6 und 8 werden nur soweit berücksichtigt, wie sie auffällige Rekurrenzen aufweisen. Sie werden daher im Zusammenhang mit den zentralen Dokumenten analysiert.

4.2.1.1 Unterschiedliche Freizeitaktivitäten

Zunächst erfolgt eine kurze Layoutanalyse der einleitenden Doppelseite in Anlehnung an die Critical Layout Analyse von Gunther Kress und Theo van Leeuwen (1995). Es werden dabei Platzierung, Markierung und Rahmung innerhalb eines Kapitels untersucht (vgl. Kress/van Leeuwen 1995: 26). Das Layout der Doppelseite orientiert sich zunächst an das bereits beschriebene Grundlayout der Kapiteleinführung, somit ist der linke

Seitenrand in einem hellen Grün gehalten, das nach rechts abnimmt, die Kapitelzahl befindet sich in der oberen rechten Seite in einem hellen Grünton, der sich ganz links kaum von dem Hintergrund abhebt (vgl. BP 2: 90f.). Die Überschrift des Kapitels „Komm doch mit!“ (BP 2: 90) ist in einem satten Grün gehalten und besitzt die größte Schriftgröße auf der Seite und ist fettgedruckt. Im Zusammenhang mit dem Imperativ des Satzes hat sie eine besondere Markanz auf der Doppelseite. Ihre semantische Bedeutung als Einladung zur Freizeitaktivität wird im Zusammenhang mit den Lernzielen angedeutet, die durch die satte gelbe Farbe ebenso markant hervortreten und das Thema des Kapitels ‚Freizeitaktivitäten‘ sowie die besondere Bedeutung des Fußballs innerhalb dieser bereits hervorheben. Der Partikel ‚doch‘ verleiht dem Imperativ des Satzes nochmals einen gewissen Nachdruck und wirkt als Authentizitätsmerkmal (vgl. Duden: doch). Die Monosemierung der Überschrift als Einladung erfolgt jedoch erst im Zusammenhang mit der Collage von Bild- und Textdokumenten sowie den beiden Aufgaben, wo die Überschrift immer wieder paraphrasiert aufgegriffen wird (vgl. BP 2: 90f., BP 2 TK: 3). Das obere Drittel wird dabei von vier Bilddokumenten dominiert. Diese sind durch die Nummerierung miteinander verbunden. Bild 1, 2 und 3 sind Fotografien, während Bild 3 eine Werbeanzeige für einen Fotokurs ist. Das mittlere Drittel der Seite füllen vier Textdokumente aus, die zum einen durch eine alphabetische Reihung sowie durch das gleiche Layout miteinander verbunden sind. Die Rahmung der Texte wird dabei nochmals durch vier Portraitfotografien durchbrochen, was sie in Relation mit den jeweiligen Texten setzt. Die Strukturierung der Rezeption der Bild- und Textdokumente erfolgt anhand der Aufgabenstellungen, die jedoch keine inhaltliche Relevanz haben und sich im unteren Drittel der Seite befinden. Dabei wird die Rezeption von unten nach oben gelegt. Anhand der Aufgabe 1 werden Bezüge zwischen Bild-, Text- und Hörtexten hergestellt. Die Überschrift der Aufgabe benennt dabei bereits das Thema „Aktivitäten“ (BP 2: 90) und gibt Hinweise darauf anhand welcher Bezugsgröße, die Zusammenhänge der Dokumente hergestellt werden können. Weiterhin wird daran auch das Thema ‚Freizeit‘ weiter monosemiert, was bereits durch das Lernziel *Freizeitaktivitäten* eingeschränkt wurde. Die Markanz der Aufgabeüberschrift sowie der Aufgabenstellung ergibt sich anhand der Schriftgröße sowie durch den Fettdruck. Die Strukturierung erfolgt anhand der Schriftgröße sowie der alphabetischen Nummerierung. Darin werden Differenzierung sowie Zusammenhang gleichermaßen deutlich. Die Rezeption der abgebildeten Dokumente wird durch den Aufgaben Teil a: „Lesen sie die Texte A-D. Welche

Abbildungen passen? Ordnen Sie zu.“ (BP 2: 90) geleitet. So erfolgt die Rezeption der Bilddokumente nach der Rezeption der Textdokumente. Die Bezüge werden dabei anhand der Aktivitäten ‚Schachspielen‘, ‚Tischtennisspielen‘, ‚auf den Spielplatz gehen‘ sowie ‚einen Volkshochschulkurs besuchen‘ hergestellt. Diese Bezugsgrößen werden außerdem im Aufgabenteil b genutzt, in dem den Textdokumenten A, B und C noch ein Hörtext zugeordnet wird. Alle Textdokumente sind dabei in der ersten Person Singular geschrieben. Dadurch wird der Eindruck von Authentizität vermittelt, was durch die Fotografien verstärkt wird. Die Überschriften der Texte nennen die Namen der Texte und geben den Portraitbildern dadurch eine personale Identität. Was darauf verweist, dass die Subjektpositionierung primär anhand der Aktivitäten erfolgt. Auch wenn die Überschriften der Textdokumente die primäre Bedeutung auf die Personen lenkt, wird durch die Bezüge zwischen den Dokumenten deutlich, dass die Aktivitäten eine ebenso große Bedeutung haben. Freizeitaktivitäten bilden somit eine semantische Achse innerhalb der Doppelseite. Sie bilden dabei die thematische Einheit der Doppelseite, andererseits werden an ihnen die Differenzen deutlich. Es werden zunächst die zusammengehörigen Dokumente untersucht, um dann weitere Bezüge herzustellen. Die Aufgabenstellung c „Sammeln Sie Freizeitaktivitäten aus den Texten und ergänzen Sie weitere im Kurs“ (BP 2: 91) sowie die Aufgabe 2 „Was machen Sie gerne?“ (BP 2: 91) werden aufgrund ihrer geringen inhaltlichen Bedeutung nicht weiter beachtet. Auffällig ist hierbei nur, dass sich die Lernenden anhand der gebotenen Subjektpositionen selbst verorten sollen, was bestätigt, dass die gebotenen Subjektpositionen einen vorstrukturierten Kontingenzrahmen für die Lernenden bieten. Die offene Fragestellung verdeutlicht aber ebenso, dass dieser offen gehalten ist (vgl. Höhne 2003a: 96, Höhne 2003b: 225).

Die Freizeitaktivität ‚Schach spielen‘ ist die semantische Bezugsgröße des Texts A, des Bildes B sowie des Hörtextes B (vgl. BP 2. 90f., BP 2 TK: 3). Schach spielen wird dabei als männliche Aktivitäten gezeigt, was durch den männlichen Vornamen Holger und das dazugehörige Portraitbild deutlich wird. Dass es sich hierbei um das Deutungsmuster ‚Mann‘ handelt, wird anhand der Kleidung, eines Hemdes und eines Sakkos, sowie dem Bart deutlich. Dies wird verstärkt durch das Bild 2, auf dem nur Männer zu sehen sind, was anhand der Kleidung sowie der kurzen Haare erkennbar ist. Interessant ist hier weiterhin die Differenzsetzung anhand des Alters. So wird hier

zunächst Schach als eine Aktivität für ältere Männer dargestellt, obwohl dies nicht innerhalb der Aufgabe 8 des gleichen Kapitels rekurriert, da hier ein jüngerer Mann der Aktivität Schach nachgeht. Schach wird weiterhin als eine vergesellschaftende Aktivität dargestellt. So trifft man bei den Schachbrettern im Park „fast immer jemanden“ (BP 2: 90) und der Schachclub bietet die Gelegenheit „Freunde kennen[zu]lern[en]“ (BP 2 TK: 3). Auch in Aufgabe 8 wird der Schachclub als eine Möglichkeit dargestellt Bekanntschaften zu machen. In Aufgabe 8 wird anhand des als nicht Deutsch markierten Namens des Mannes Karkar und der Fragestellung, „haben Sie in Deutschland schnell Kontakt zu anderen Menschen gefunden?“ (BP 2: 95) sowie der Aussage „ich bin seit drei Jahren hier“ (BP 2: 95) außerdem deutlich, dass die Aktivitäten, in diesem Fall Schach spielen, Möglichkeit zur Integration bietet. Diese scheint jedoch nur Männern zugänglich zu sein. So wird die Aktivität des ‚Schachspielens‘ auf der Doppelseite und bei der Aufgabe 8 nur in Zusammenhang mit männlichen Lehrwerkpersonen gezeigt. Die Differenzen ‚alt‘/ ‚jung‘ sowie ‚Migration‘/ ‚Nicht-Migration‘ führen dabei zu keinen Ausschlüssen von Subjekten. Die Differenzsetzung ‚Mann‘/ ‚Frau‘ wirkt jedoch ausschließend.

Diese geschlechtliche Konnotation findet sich nicht bei der Aktivität des Tischtennispielens wieder, wie sich an dem Text B und dem Bild 4 zeigt. Der Text B wird dabei aus der Perspektive von Inka Moy erzählt, auch hier wird eine klare geschlechtliche Verortung aufgrund des Vornamens getroffen, wobei die geschlechtliche Konnotation des Fotos nicht so deutlich gegeben ist, wie bei Text A. So trägt Inka kein Make-up und ihre Kleidung ist auch nicht weiblich konnotiert. Auch die Aktivität des Tischtennistennis, die den Bezug zum Bild 4 herstellt, wird dabei nicht klar geschlechtlich konnotiert gezeigt. So wird auf dem Bild ein Mann beim Tischtennispielen gezeigt, dies wird anhand des Schlägers sowie des kleinen Balles deutlich. Die Einordnung innerhalb des Deutungsmusters ‚Mann‘ erfolgt hierbei durch die kurzen Haare und den Bart. Der Aktivität ist kein weiterer Hörtext zugeordnet.

Text C, Bild 1 und Hörtext C zeichnen sich durch Bezüge zum Spielplatz aus. So zeigt Bild 1 einen Mann, der auf einer Bank sitzt und von Spielzeug umgeben ist, im Hintergrund sind spielende Kinder zu sehen. Die Positionierung erfolgt hierbei durch die Interpellation als Frank Rapp. Durch den männlichen Vornamen wird auch hier eine klare Verortung deutlich, während die Kleidung eine nicht ganz so klare geschlechtliche

Konnotation aufweist, wie in Text A und Bild 2. Interessant ist hierbei, dass der Bezug zwischen den einzelnen Dokumenten primär über die Person geschieht, die auf beiden bildlichen Darstellungen zu sehen ist und auch als Frank im Hörtext agiert, während die Aktivität in den Hintergrund rückt, was die Besonderheit von Franks Person betont. Während das Lexem Spielplatz in allen drei Dokumenten auftaucht und damit als Konnektor dient, wird jedoch deutlich, dass es sich dabei nicht um eine klar einzugrenzende Aktivität Franks handelt, sondern vielmehr der seiner Tochter, denn „[s]ie spielt und [er] sitz[t] auf einer Bank und schau[t] ihr zu“ (BP 2: 91). Sein Hobby ist somit, dass er „oft mit [s]einer Tochter in den Park auf den Spielplatz“ (BP 2: 91) geht. Frank wird vor allem durch seine Beziehung zu seiner Tochter und somit als Vater charakterisiert. Einen Verweis auf die Familienform der beiden ist nicht weiter zu finden. Aber es wird durch den Plural der „Mütter, [die sich] unterhalten“ (BP 2: 91), während Frank *alleine* Zeitung liest oder Musik hört, deutlich, dass er sich als Vater auf dem Spielplatz um eine Besonderheit handelt. Dass er dabei alleine ist im Vergleich zu den Müttern zeigt sich auch auf dem Foto, auf dem er Kopfhörer trägt und somit nicht ansprechbar ist. Diese Besonderheit wird jedoch bereits innerhalb des Textes aufgebrochen, wo auf Bekannte verwiesen wird, mit denen sich Frank im Park trifft. Dabei handelt es sich ebenfalls um Eltern, was durch den Verweis „und machen ein Picknick mit den Kindern“ (BP 2: 91) deutlich wird. Eine geschlechtliche Verortung der Eltern erfolgt durch den Hörtext, der ein Telefonat darstellt, was durch die Begrüßungsformeln und die Nennung des Namens deutlich wird (vgl. BP 2 TK: 3). Hier handelt es sich ebenso um einen Mann, erkenntlich am männlichen Vornamen Stephan, der Frank zu einem Picknick einlädt. Somit wird Franks Besonderheit als einziger Vater auf dem Spielplatz aufgebrochen. Dennoch wird durch das temporale Adverb ‚oft‘ in Zusammenhang mit Franks Aktivität auf den Spielplatz zu gehen und dort abgegrenzt von den Müttern zu sein und dem Phraseologismus ‚ab und zu‘ dort andere Eltern zu treffen deutlich, dass die Aktivität ‚mit den Kindern auf den Spielplatz zu gehen‘, vermehrt eine weibliche Aktivität ist, was jedoch durch die Aufgabe zu dekonstruieren und zugleich verstärkt wird.

Die letzten zusammengehörigen Dokumente Text D, Bild 3 und der Hörtext A beinhalten alle Referenzen zu der Volkshochschule (VHS) und einem Foto(grafie)kurs sowie der Person Miriam Favre. Der Vorname verortet die Person geschlechtlich als Frau.

Der Nachname gibt Hinweise, dass Miriam als ‚nicht-deutsch‘ markiert wird. Dies wird weiter verstärkt durch ihre Aussage: „Als ich etwas Deutsch konnte“ (BP 2: 91). Die Aktivität an Volkshochschulkursen teilzunehmen, hat hierbei primär die Funktion „viele Leute kennen[zu]lernen“ (BP 2: 91), was durch den Hörtext verstärkt wird, in dem Miriam eine weitere Freundin mit dem Namen Denise einlädt. Auch in Aufgabe 8 rekurriert diese Funktion. Hier ist jedoch in Bezug zu Geschlecht auffällig, dass Herr Kakar ebenso einen Fotografiekurs belegt. Die vorherige Vergeschlechtlichung der Aktivität wird dadurch aufgebrochen.

Im Hinblick auf alle Dokumente ist auffällig, dass zunächst die drei Aktivitäten der Texte A, B und C Bezug zum Park aufweisen und dadurch zusammengelesen werden können, während Text D sich davon differenziert. Bemerkenswert ist dabei, dass die meisten Aktivitäten eine vergemeinschaftende Funktion haben, jedoch die beiden dargestellten Männer auch Aktivitäten benennen bei denen sie alleine sind. So beschreibt Holger, dass es für ihn kein Problem ist allein zu sein, da er dann in der Sonne lesen kann (vgl. BP 2: 90). Auch Frank wird in Kontrast zu den Müttern dargestellt, die der Aktivität ‚unterhalten‘ nachgehen, während er ähnlich wie Holger liest oder Musik hört (vgl. 2: 91). Inka geht im Gegensatz dazu vor allem in den Park, um Menschen zu treffen (vgl. BP 2: 90). Das Modalverb ‚kann‘ in ihrer Aussage „Im Sommer kann man immer jemanden treffen“ (BP 2: 90) zeigt wie wichtig ihr die *Möglichkeit* der Vergesellschaftung ist, im Kontrast zu dem Imperativ in Holgers Aussage „Da trifft man fast immer jemanden“ (BP 2: 90), der durch das Adverb ‚fast‘ und den darauffolgenden Satz „Und wenn mal keiner da ist, dann macht das auch nichts“ (BP 2: 90) relativiert wird. Auch die Winteraktivitäten von Holger und Inka kontrastieren sich anhand der Vergesellschaftung und des Alleinseins, da Holger im Winter „*ab und zu* in den Schachclub“ (BP 2: 90, d. V.) geht, während Inka versucht in der Kneipe Freunde zu finden, jedoch ohne Erfolg, wie durch den Satz: „Ich habe da noch niemanden kennengelernt“ (BP 2: 90) deutlich wird. Dass Inka ähnlich wie Miriam auch erst seit einiger Zeit in Deutschland ist, zeigt sich außerdem daran, dass sie hier keinen Freundeskreis hat und deswegen versucht „in der Kneipe schnell Leute kennenzulernen“ (BP 2: 90). Im Hinblick auf alle Dokumente wird somit deutlich, dass die Figuren durch die Interpellation geschlechtlich den binären Oppositionen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ zugeordnet werden. Diese Opposition wird durch die männlich konnotierte Aktivität des Schachspielens verfestigt, durch die weiteren

Dokumente jedoch teilweise aufgebrochen. Eine Analyse der Funktion der Vergesellschaftung der Aktivitäten verweist jedoch wieder auf klare Oppositionen zwischen männlichen und weiblichen Aktivitäten, da die Männer auch Aktivitäten nachgehen, die nicht in der Gruppe stattfinden, während die Frauen Aktivitäten in der Gruppe bevorzugen. Diese Differenzziehung erfolgt jedoch nicht nur anhand des Geschlechts, sondern ebenso anhand der Differenz ‚deutsch‘/‚nicht-deutsch‘, was sich zum einen aus den Namen sowie aus den Aktivitäten ergibt. Dass diese Differenzierung dabei eine größere Bedeutung hat, bestätigt auch Aufgabe 8 des Kapitels, wo anhand eines Mannes sowie einer Frau beschrieben wird, wie schnell sie Kontakte in Deutschland gefunden haben. Da Herr Kakar schon ein Jahr länger in Deutschland ist und an mehreren Aktivitäten teilnimmt, hat er schon „einige gute Freunde“ (BP 2 TK: 4), während Frau Dimitrov „niemanden außer [den] Kollegen“ (BP 2 TK: 4) kennt. Herr Kakar spiegelt dabei Miriam Favre die ebenso durch die Volkshochschulkurse Anschluss gefunden hat. Dennoch ist in Bezug auf die Geschlechterkategorien auffällig, dass keine Frau einer Aktivität nachgeht, die nicht einer Gruppe bedarf.

4.2.1.2 Das Kochen als weibliche Tätigkeit

Die Aufgabe 7 ist in vier Teile gegliedert, erkenntlich an der alphabetischen Reihung a, b, c und d (vgl. BP 2: 94f.). Überschrift sowie Aufgabenstellungen heben sich von dem Text der Übung durch Schriftgröße und Fettdruck ab. Die Überschrift benennt das Thema der Aufgabe „Ein Kochkurs für Singles“ (BP 2: 94), dabei wird zum einen eine Aktivität benannt, zum anderen verweist das Lexem ‚Single‘ auf die Bedeutung des Beziehungsstatus für das Thema. Die Differenzierung der einzelnen Aufgabenteile erfolgt dabei durch die genannte Reihung sowie durch die Gestaltung der Aufgaben. Räumlich markant sind dabei die Aufgabenteile a und b, da sich unter der Aufgabenstellung a „Lesen Sie die Anzeige und die Texte. Welche Antwort ist richtig? Kreuzen Sie an.“ (BP 2: 94) eine Collage mit einem Bild, einer Kursanzeige sowie zwei Textkästen in blasser rot und grün findet. Darunter befinden sich Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, die die eigentliche Aufgabe bilden. Die Aufgabenstellung b „Markieren Sie die Reflexivpronomen im Text und notieren sie die Infinitive“ (BP 2: 94) bezieht sich ebenso auf diese Collage. Auch die Aufgabenstellung d „Schreiben Sie eine Anzeige für ihren Lieblingskurs wie in 7a. Vergleichen Sie im Kurs.“ (BP 2: 95) stellt explizite Bezüge mit der Collage her, während die Aufgabenstellung c

„Reflexivpronomen im Akkusativ – Ergänzen Sie die Sätze“ (BP 2: 95) keine inhaltliche Rekurrenz der Collage aufzeigt, jedoch eine Rekurrenz der grammatikalischen Einheit ‚Reflexivpronomen‘ der Aufgabenstellung b zeigt. Anhand der Aufgabenstellung wird deutlich, dass Aufgabenstellung a und d sich vor allem auf die inhaltliche Ebene der Collage konzentrieren. Aufgabenstellung b und c die Grammatikvermittlung in den Fokus stellen, obwohl die Aufgabe c auch thematische Bezüge zu der Collage herstellt, da es ebenso um eine Verabredung geht. Die Collage bildet somit die zentrale semantische Bezugsgröße, was auch ihre zentrale Position am Anfang der Aufgabe und ihre farbliche Markanz bestätigen. Die Rezeption wird dabei durch die Aufgabenstellung a gelenkt. Laut Aufgabenstellung kommt dem Bild der Collage, das etwa ein Drittel der Seite ausmacht, keine Bedeutung zu. Das wird weiterhin durch die Durchbrechung des Bildrahmens durch die Anzeige, durch die das Bild in den Hintergrund verwiesen wird, deutlich. Der Inhalt der bildlichen Ebene erfährt auch keine klare Rekurrenz innerhalb der Texte und Aufgaben. Auffällig ist bei dem Bild jedoch, dass Frauen sowie Männer gleichermaßen vertreten sind und beide Geschlechter klar anhand der Frisuren, der Kleidung sowie durch Make-Up und Schmuckstücke zu verorten sind. In der Mitte des Bildes ist dabei jedoch ein Mann zu sehen, der sich durch seine Kleidung von den restlichen Personen unterscheidet, da er eine rote Schürze statt einer grünen Schürze trägt, die im Gegensatz zu den anderen Schürzen nur die Beine bedecken jedoch nicht die Brust. Außerdem trägt er ein weißes Hemd, das als Berufskleidung eines Kochs zu identifizieren ist. Er wird somit als Leiter eines Kochkurses dargestellt. Im Vergleich dazu sind die Teilnehmer meist weiblich und es sind nur zwei weitere Männer zu erkennen. So wird die Aktivität des Kochens auf bildlicher Ebene nicht eindeutig vergeschlechtlicht. Es ist jedoch bemerkenswert, dass auf beruflicher Ebene das Kochen männlich dargestellt wird und das freizeitliche Kochen zunächst mehrheitlich weiblich.

Im Folgenden wird nun die Collage näher analysiert. Die Überschrift der Anzeige „Single-Kochclub sucht Mitglieder“ (BP 2: 94) korreliert dabei mit der Überschrift der Aufgabe, dadurch, dass das Lexem ‚Single‘ nun jedoch eine markante Position vor dem Lexem ‚Kochclub‘ erhält, wird die Prädikation des Kochkurses durch den Beziehungsstatus ‚Single‘ zentraler. Auch die Beschreibung „Verwöhnen Sie sich und andere“ (BP 2: 94) verstärkt die Wichtigkeit der Beziehung für den Kochkurs. Dass die Beziehung dabei innerhalb der heterosexuellen Matrix (vgl. Butler 2006) zu lesen ist,

verdeutlichen bereits die Überschriften der abgebildeten Texte „Klaus“ und „Claudia“ und die klare Einordnung der Namen als weiblich und männlich, durch die eine Dichotomie anhand des Geschlechts geschaffen wird. Beide Texte sind dabei in der ersten Person Singular geschrieben, was als Authentizitätsmerkmal im Zusammenhang mit der Textsorte der Anzeige gelesen werden kann. Des Weiteren wird dadurch zusammen mit den Überschriften Klaus und Claudia die jeweilige Perspektive der Texte deutlich. Der Text der auf der linken Seite, der aufgrund seiner Positionierung als Text 1 gilt, wird aus Klaus' Perspektive berichtet, während der Text der rechten Seiten, im Weiteren als Text 2 benannt, aus Claudias Perspektive berichtet. Die Aktivität des Kochens wird in Text 2 klar als weibliche Aktivität konnotiert, da in dem Kochkurs nur „Single-Frauen“ (BP 2: 94) sind. Dies wird ebenso in Text 1 bestätigt, da Klaus nicht kochen kann. Das Modalverb ‚kann‘ verweist dabei eindeutig auf Klaus Unfähigkeit zu kochen. Dies wird im zweiten Satz erklärt, denn „[a]llein kochen und essen macht kein Spaß“ (BP 2: 94). Es wird also deutlich, dass Klaus nicht kochen kann, da er allein ist. Dies kann als Widerlegung der Konnotation des Kochens als klar weibliche Domäne gelesen werden, da das Modalverb ‚kann‘ möglicherweise nicht auf seine Unfähigkeit hinweist, sondern ihn die äußeren Umstände, hier das Alleinsein, daran hindern. Gleichmaßen wird aber auch deutlich, dass Klaus' Teilnahme am Kochkurs primär durch die Möglichkeit eine Partnerin zu finden motiviert ist, da er dann nicht mehr allein essen muss. Dies wird dadurch suggeriert, dass er sich am Ende des Kurses ärgert, als Claudia sich nicht mit ihm, sondern mit einem anderen männlichen Kursteilnehmer verabredet, wodurch ebenso die klare heterosexuelle Verankerung des Textes deutlich wird. Weiterhin auffällig ist auch bei dieser Aufgabe, dass die Aktivität innerhalb der Gruppe zunächst weiblich konnotiert ist und auch die Initiative der Partnersuche durch die Frauen geschieht. Auch unter den drei neuen Mitgliedern befinden sich nur zwei Männer und eine Frau, erkenntlich an den Namen. Zum einen wird dadurch die Konnotation des Kochens als weibliche Domäne kaum aufgebrochen, zum anderen rekurriert auch in dieser Aufgabe wieder ein Mann, der keine Probleme hat, etwas alleine zu tun und „alleine etwas trinken [geht]“ (BP 2: 94), nachdem Claudia nicht mit ihm ausgehen möchte.

Der Aufgabenteil c stellt einen Dialog zwischen zwei nicht geschlechtlich zu verortenden Personen dar. Der Dialog hat eine Verabredung zum Ziel, auch wenn dies nicht explizit aufgeführt wird. Das Lexem ‚treffen‘ ist jedoch synonym zu dem Lexem

„verabreden“ in Text 1 und 2 (vgl. Duden: treffen). Durch die Rekurrenz der „Verabredung“ sowie durch die Bedeutung des Beziehungsstatus wird deutlich, dass es auch um die Aktivität des Verabredens in der Freizeit geht. Während dies in dem Aufgabenteil a klar innerhalb der heterosexuellen Matrix geschieht, wird dies in dem Aufgabenteil c offengelassen. Durch die thematischen Bezüge zum Aufgabenteil a lässt sich der Aufgabenteil c jedoch auch als romantische Verabredung zwischen „Mann“ und „Frau“ lesen. Dies wird insbesondere dadurch verstärkt, dass am Ende des Gesprächs die Outfitwahl des Gesprächspartners thematisiert wird. Auch dass innerhalb des Aufgabenteils a das Verabreden als Aktivität gezeigt wird, lässt den Schluss zu, dass es sich bei dem Dialog um den Dialog zwischen Claudia und Michael handelt. Hier zeigen sich jedoch auch Möglichkeiten Lernende auf andere Beziehungsformen aufmerksam zu machen und die heterosexuelle Matrix zu reflektieren, dazu muss jedoch über die grammatikalische Aufgabenstellung hinausgegangen werden. Dies lässt sich weder innerhalb des Kursbuches noch innerhalb der Lehrer*innenhandreichungen erkennen (vgl. BP 2: 95, BP 2 LH: 64).

4.2.1.3 Der (Männer-)Fußball und der Frauenfußball

Die Doppelseite vor den letzten beiden Überblicksseiten des Kapitels bilden ebenso eine Einheit, dies wird deutlich an der Überschrift, die in Anlehnung an die Kapitelüberschrift grün gehalten ist (vgl. BP 2: 96f.). Dass sie der Kapitelstrukturierung auf einer höheren Ebene als die Aufgabenüberschriften dient, wird anhand der größeren Schriftgröße erkenntlich. Die Doppelseite ist weiterhin durch drei Aufgaben strukturiert: Aufgabe 9 „Die schönste Nebensache der Welt: Fußball“ (BP 2: 96), Aufgabe 10 „Frauenfußball“ (BP 2: 97) und die Aufgabe 11 „Volker Müller: Aktives Vereinsmitglied“ (BP 2: 97). Die Einheitenüberschrift „Deutsch verstehen“ (BP 2: 96) benennt nicht das Thema der Aufgaben, darin ist jedoch die didaktische Absicht des Kapitels angedeutet. Dass diese Einheit sich auf das Lese- und Hörverstehen konzentriert kann einerseits der Beschreibung der Kapiteleinheiten am Beginn des Lehrwerks entnommen werden (vgl. BP 2: 3), andererseits verdeutlicht es auch die Rekurrenz des Lexems „lesen“ in den Aufgabenstellungen der Aufgaben 9 und 10. Das Lexem „hören“ findet sich wiederum in der Aufgabenstellung der Aufgabe 11. Thematisch findet sich ebenso eine Rekurrenz des Lexems „Fußball“ in den Aufgabenüberschriften der Aufgaben 10 und 11 (vgl. BP 2: 96f.). Diese thematische Rekurrenz findet sich ebenso in der Aufgabe 6 des

Kapitels, das daher auch zur Analyse herangezogen wird (vgl. BP 2: 93). Die Aufgabe 11 wird thematisch ebenso durch Rekurrenz des Lexems ‚Fußball‘ im Hörtext an Aufgaben 9 und 10 sowie durch die Rekurrenz des Lexems ‚Verein‘ innerhalb der Texte an Aufgabe 9 gebunden. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Bindung an Aufgabe 9 ausgeprägter ist als an Aufgabe 10. Weiterhin werden alle Aufgaben der Einheit durch die Rekurrenz des Phraseologismus ‚FC Bayern‘ thematisch gebunden. Die semantische Achse der Einheit bildet somit der Fußballsport sowie der Verein FC Bayern. Bereits die Überschriften der beiden Aufgaben 9 und 10 verweisen darauf, dass es sich bei der Sportart Fußball um eine normativ männliche Aktivität handelt. Dies wird daran deutlich, dass es der geschlechtlichen Prädikation in Aufgabe 10 bedarf. Es wird so eine klare geschlechtliche Differenzierung der Aktivität geschaffen. Dass es dieser Differenzierung bei Aufgabe 9 nicht bedarf, zeigt die Normierung des Fußballs als männlich. So erfolgt die Differenzierung anhand der Lexeme ‚Fußball‘ und ‚Frauenfußball‘, nicht anhand ‚Männerfußball‘ und ‚Frauenfußball‘, was die Besonderheit des Fußballs mit einer weiblichen Konnotation hervorhebt und die die binären Oppositionen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ innerhalb dieses Kapitels festschreibt.

Auffällig ist ebenso, dass die Aufgabe 9 eine Seite einnimmt und so innerhalb der Einheit räumlich dominant ist (vgl. BP 2: 96). Auch die Positionierung am Anfang des Kapitels und die Komplexität der Bild- und Textdokumente im Vergleich zur einfachen Darstellung der Aufgabe 10 trägt zu der klaren Akzentuierung der Aufgabe bei. So sind die Aufgaben 10 und 11 sehr einfach dargestellt. Die Aufgabe 10 nimmt etwas mehr als die Hälfte der rechten Seite, während Aufgabe 11 die restliche Seite einnimmt (vgl. BP 2: 97). Beide Aufgaben teilen sich in zwei alphabetisch gereihten Teilen. Der erste Teil a stellt eine Lese- bzw. Höraufgabe dar und ist räumlich markant. Im Gegensatz zu den zweiten Teilen der Aufgabe, die Meinungsfragen an die Lernenden sind und räumlich nicht mehr als zwei Zeilen einnehmen. Auf der linken Seite finden sich die Aufgabentexte des Aufgabenteils a und auf der rechten Seite etwa gleich große Bilddokumente im Hochformat mit Informationen mit Namen der dargestellten Personen.¹⁷ Bild 3 zeigt dabei eine Frau im Viertelprofil als Schulterportrait. Sie ist an den Ohrringen und dem

¹⁷ Im Folgenden werden die zwei Bilddokumente der Aufgabe 9 als Bild 1 und 2, das Bilddokument der Aufgabe 10 als Bild 3 und das Bilddokumente der Aufgabe 11 als Bild 4 genannt. Die Nummerierung folgt dabei der Darstellung von oben nach unten und von links nach rechts.

Namen unter dem Bild als „Karin Danner“ (BP 2: 97) erkenntlich. Bild 4 zeigt einen grauhaarigen Mann mit Sportklamotten im Ganzkörperportrait. Im Gegensatz dazu ist die Gestaltung der Aufgabe 9 komplexer und durch die Farbgebung auffälliger. So dominiert ein Textkasten mit hellgrünem Hintergrund und roter Rahmung, die jeweils von zwei Bilddokumenten unterbrochen wird, etwa zwei Drittel der Seite, während die Aufgabenteile a, b und c das untere Drittel einnehmen. Es erfolgt eine Analyse der einzelnen Aufgaben der Einheit, in der auch Bezüge zwischen den Aufgaben hergestellt werden. Die Reihenfolge der Analyse folgt dabei der Strukturierung der Einheit, lässt sich jedoch auch durch die Markanz der einzelnen Aufgaben erklären. So wird die räumlich auffälligste sowie komplexeste Aufgabe 9 zuerst analysiert, gefolgt von Aufgabe 10, die sich räumlich von Aufgabe 11 hervorhebt.

Aufgabe 9 teilt sich zunächst in drei Teile, die alphabetisch strukturiert sind. Die Aufgabenstellungen sind jedoch mit der Überschrift durch die Schriftgröße und den Fettdruck verbunden. Aufgabenstellung a „Lesen Sie den Text und die Aufgaben 1-5. Kreuzen Sie an: richtig oder falsch?“ (BP 2: 96) und Aufgabenstellung b „Lesen Sie noch einmal und notieren Sie die Informationen zu den Zahlen und Stichworten.“ (BP 2: 96) bleibt dem Thema indifferent gegenüber, lenkt jedoch die Aufmerksamkeit der Rezipienten auf das Textdokument. Aufgabenstellung c „Berichten Sie über Sport in ihrem Heimatland“ zeigt thematischen Bezug über das Lexem ‚Sport‘ zu Text- und Bilddokumenten, stellt sonst jedoch keine Bezüge her und ist räumlich äußerst dezent. Gleichmaßen geht damit eine Differenzsetzung ‚deutsch‘/ ‚nicht-deutsch‘ einher und der Fußballsport bekommt eine ‚deutsche‘ Konnotation. Die Überschrift des Textdokuments ist äußerst markant durch das Aufgreifen der roten Farbe der Umrandung des Textkastens. Der Fettdruck ist außerdem noch ausgeprägter im Vergleich zu den Aufgabenüberschriften. Die Überschrift „Der FC Bayern München“ wirkt durch die Markanz monosemierend für die ganze Einheit, was durch die Rekurrenz des Phraseologismus weiter bestärkt wird. Der Artikel vor dem Namen akzentuiert die Besonderheit des Vereins. Diese wird auch innerhalb des Textes durch die Prädikation des Vereins als „berühmteste[r]“ (BP 2: 96) und „erfolgreichste[r] deutsche[r] Fußballverein“ (BP 2: 96) deutlich. Darauf folgt eine Auflistung der unterschiedlichen Titel, die der Verein bisher gewinnen konnte, die weiterhin die Besonderheit des Vereins hervorhebt. Dass es sich dabei jedoch um einen Verein handelt, der sich durch männliche

Mitglieder auszeichnet, wird nicht explizit genannt, wird jedoch zum einen durch präsupponiertes Wissen zum anderen durch das Bild 2 ergänzt. Das Bild zeigt im Querformat vier Reihen von Männern in roten kurzärmeligen Trikots, nur in der vorderen Reihe sind drei Männer mit langärmeligen weißen und schwarzen Trikots und Handschuhen, die dadurch als Torwarte zu identifizieren sind, zu sehen. In der zweiten Reihe stehen außerdem sechs Männer, die zum einen durch ihre weißen Trainingsjacken zum anderen durch ihre Alter von den restlichen Spielern zu unterscheiden sind. Dass sich hier eine Differenzierung anhand des Alters zeigt, jedoch keine anhand des Geschlechts verdeutlicht nochmals die Bedeutung des (männlichen) Geschlechts für das Thema ‚Fußball‘. Bedeutend ist ebenso, dass andere Differenzierungen wie das Alter oder auch die Hauptfarbe innerhalb des Bildes nicht ausschließend wirken, auch wenn das Alter für die Differenzierung innerhalb des Vereins von Bedeutung ist. Wie bereits durch die Aufgabenüberschriften angedeutet, ist erkenntlich, dass Fußball ein normativ männlicher Sport ist, dem räumlich innerhalb des Kapitels eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, was auch bereits zu Anfang des Kapitels deutlich wird (vgl. KP 4.3.1.1). Die Differenzierung innerhalb des Sports anhand des Alters, die jedoch nicht zu klaren Ausschlüssen führt, und des Geschlechts rekurriert ebenso am Ende des Textes, wo noch weitere Abteilungen des Vereins aufgeführt werden. Darunter finden sich auch die klar abgegrenzten Abteilungen des Vereins „Frauenfußball und Seniorenfußball“ (BP 2: 96). Dass die Differenzierung anhand des Alters keine Ausschlüsse innerhalb des Themas ‚Fußball‘ produziert, verdeutlicht ebenso der nächste Absatz des Textes, in dem Franz Beckenbauer, ein bekannter ehemaliger Spieler des FC Bayerns mit dem Beinamen ‚der Kaiser‘, beschrieben wird. Durch präsupponiertes Wissen sowie durch die logische Verknüpfung des Textabschnittes, der ein Individuum im Gegensatz zu einer Gruppe thematisiert, mit dem Bild 1, wird der Person Franz Beckenbauer ein Gesicht gegeben. Auffällig ist dabei, dass es hier keiner klaren Erklärung der Person unterhalb des Bildes wie in Aufgabe 10 bedarf, was ebenso bestätigt, dass Fußball normativ männlich konnotiert ist und das präsupponiertes Wissen zu Franz Beckenbauer mit größerer Wahrscheinlichkeit vorhanden ist als das Wissen zu Karin Donner. Auch verweisen die Informationen zu Franz Beckenbauer darauf, dass die Differenzierung anhand des Alters keine Ausschlüsse produzieren, da er, nachdem er Spieler war, noch weiterhin als „Teamchef“ der Nationalmannschaft“ (BP 2: 96) und als „Präsident des Vereins“ (BP 2: 96) FC Bayern arbeiten konnte.

Wie oben beschrieben, teilt sich die Aufgabe in zwei Teile, wobei der Aufgabenteil a räumlich heraussticht und sich aus Text- und Bilddokumenten zusammensetzt. Die Aufgabenstellung a „Lesen Sie 1-4 und den Text. Ordnen Sie die Fragen den Antworten zu.“ verbindet dabei die darunter geschriebenen Textdokumente. Textdokumente 1-4 sind dabei durch die Nummerierung verbunden. Die Textdokumente darunter durch die Bezeichnung D sowie darüber den Buchstaben I. Durch die Frage- und Antwortform des Textes sowie durch die erste Person Singular, in dem der Text geschrieben ist, kann hier auf die Textsorte Interview geschlossen werden, dadurch kann das I als Interviewer*in und das D als Karin Donner ergänzt werden. Die Abfolge der Antworten orientiert sich chronologisch an dem beruflichen Werdegang Karin Donners, dadurch lassen sich auch die Fragen den Antworten zuordnen, was zu der Reihenfolge Frage 3, Frage 2, Frage 4 sowie Frage 1 führt. Karin Donner wird dabei bereits durch die erste Frage 3 geschlechtlich als „Mädchen“ (BP 2: 97) verortet. Auch das Fußballspielen wird geschlechtlich aufgeladen, da es als „sehr ungewöhnlich für ein Mädchen“ (BP 2: 97) beschrieben wird. Das Adverb ‚sehr‘ verdeutlicht dabei auch, was für eine Besonderheit der Frauenfußball darstellt. Auch Karin Donners Antwort betont dies nochmal, da sie beschreibt, dass sie mit ihren „vier Brüder[n]“ (BP 2: 97) spielte und somit vor allem Männer Einfluss auf den Beginn ihres Fußballspielens hatten. Innerhalb der Antwort wird auch der Topos ‚der Mutter als Hausfrau‘ angedeutet, da ihre Mutter sie „dreimal jede Woche fast 50km zum Training gefahren“ (BP 2: 97) hat. Dies wird jedoch nicht weiter vertieft. Die Rekurrenz des Lexems ‚ungewöhnlich‘ lässt hier jedoch eine semantische Verschiebung zu, da deutlich wird, dass es aus der Perspektive von Karin Donner als gewöhnlich erachtet wird, dass Mädchen Fußballspielen, jedoch nicht, dass die Eltern so viel Zeit und Energie in die sportliche Karriere der Tochter stecken. Erkenntlich wird auch, dass sich die Bedeutung des Frauenfußballs wandelt, da „[h]eute [...] einer guten Spielerin alle Türen offen [stehen]: beruflich, sportlich und natürlich finanziell“ (BP 2: 97, d. V.). So wird auch „[d]as Niveau im Frauenfußball immer besser“ (BP 2: 97). Darin liegt auch implizit eine Begründung für die Dominanz des männlichen Fußballs, so wird in dieser Antwort angedeutet, dass der Frauenfußball qualitativ unter dem des (Männer-)Fußballs stehe. Die Qualität des Frauenfußballs wird auch in der Aufgabe 6 aufgegriffen und es wird deutlich, dass die Thematisierung von Frauenfußball durch die Thematisierung der Qualität dessen begleitet wird (vgl. BP 2 TK: 4). Die Annahme der schlechteren Qualität des Frauenfußballs lässt sich ebenso dadurch

bestärken, dass der Text über den (Männer-)Fußball sich vor allem durch die Auflistung der Erfolge des Vereins sowie Franz Beckenbauers konzentriert, während der Text über den Frauenfußball die individuelle Entscheidung einer Sportlerin für den Fußball in den Vordergrund stellt. Die Qualität des Fußballs und die Möglichkeit auf einen Titel werden dabei nur in den letzten zwei Sätzen thematisiert, auf die dann eine Rekurrenz des Lexems ‚Kaiser‘ folgt und die Dominanz des männlichen Fußballs nochmals deutlich wird. Auch die Textsorte der Aufgabe macht diese Dominanz bereits deutlich, so versinnbildlicht die Frageform des Interviews bereits die Frage, die dann auch Karin Donner gestellt werden. So wird darin ausgedrückt, dass es zu hinterfragen ist, warum eine Frau (professionell) Fußball spielt, während die Motivation der *Fußballspieler* in Aufgabe 9 keiner Hinterfragung bedarf.

Die Strukturierung der Aufgabe 11 spiegelt die Strukturierung der Aufgabe 10 wieder. So zeigt sich auf der linken Seite der Aufgabentext, auf der rechten Seite das Bild 4. Während die Aufgabenstellung eine andere ist, ist die Textsorte des Interviews, auf die sich die Aufgabe bezieht, ebenso die gleiche wie in Aufgabe 10. Es wird so bereits auf der Gestaltungsebene klare Bezüge zwischen den beiden Aufgaben geschaffen. Innerhalb des Interviews erfolgt nochmals die Rekurrenz des FC Bayern als „beste[r] Fußballverein“ (BP 2 TK: 5), der Volker Müllers Lieblingsverein ist. Das Bild 4 zeigt einen Mann in dunkel blauen Sportklamotten, Kniestrümpfen und Sportschuhen, der gerade dabei ist einen Fußball zu spielen. Unter dem Bild finden sich die Informationen „Volker Müller ist aktives Vereins Mitglied im Sportverein“ (BP 2: 97). Hier wird nochmals die Aufgabenüberschrift paraphrastisch wiederholt, was monosemierend wirkt und verdeutlicht, dass es im Folgenden nur um die Person Volker Müller und seine Vereinsmitgliedschaft geht. Dass es sich bei besagtem Sportverein, um einen Fußballverein handelt, bedeutet das Bild. Innerhalb des Interviews erfolgt eine kurze Vorstellung Volker Müllers, was im Zusammenhang mit der Überschrift und der Bildunterschrift, darauf hindeutet, dass Volker Müller im Gegensatz zu den beiden anderen Personen in Bild 1 und 3 keine bekannte Persönlichkeit ist. Auch dass er von Beruf Ingenieur ist, zeigt dass es sich hierbei nicht um einen professionellen Fußballer handelt. Dies wird weiter bestärkt durch das Lexem ‚Hobby‘ sowie durch die Beschreibung des Vereinslebens. Die Namensgebung des Vereins als „Alte Herren“ (BP 2 TK: 5) zeigt außerdem, dass es sich bei Volker Müllers Verein um einen

„Seniorenverein“ (BP 2: 96) handelt. Dadurch wird nun erkenntlich, dass es sich thematisch bei Aufgabe 10 und 11 um Verdeutlichung der in Aufgabe 9 beschriebenen Abteilungen handelt und diese Aufgaben thematisch der Aufgabe 9 untergeordnet sind. Weiterhin wird auch anhand des Namens die Ausschlüsse deutlich, die innerhalb des Fußballs anhand des Geschlechts getroffen werden. Diese Ausschlüsse werden noch weiter vertieft, da innerhalb des Interviews die Differenzierung Alter sowie der Nationalität thematisiert werden. So spielen in den Vereinen „junge Spanier, Türken, Polen“ (BP 2 TK: 5) und auch „bei den ‚Alten Herren‘ spielen auch vier oder fünf Ausländer“ (BP 2 TK: 5). Dass hierbei eine Markierung durch den femininen Suffix ‚-in‘ entfällt, verdeutlicht nochmals, dass hier klare Ausschlüsse anhand des Geschlechts vorherrschen, wohingegen andere Differenzierungen keine Einflüsse zu haben scheinen. Weiterhin wird durch die Gleichsetzung eines Amateurfußballers und einer professionellen Fußballspielerin nochmals die Qualität des Frauenfußballs negativ gewertet.

Insgesamt ist die Doppelseite klar durch den männlich konnotierten Fußball dominiert, was die männliche Dominanz innerhalb der Sportart widerspiegelt. Diese männliche Dominanz wird dabei implizit durch die schlechtere Qualität des Frauenfußballs erklärt, worin ebenso der Topos ‚die Frau als biologisch unterlegen‘ mitschwingt. Es wird ebenso begonnen diesen aufzubrechen, in dem ein Wandel innerhalb des Frauenfußballs thematisiert wird. Dennoch wird innerhalb der Einheit ‚Deutsch verstehen‘ die binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ einhergehend mit einer männlichen Dominanz festgeschrieben.

4.2.2 Band 2 Aufgabe 9: Das halbe Leben?

Die Aufgabe 9 findet sich in der Einheit ‚Deutsch verstehen‘ des Kapitels 21 des zweiten Bandes, das sich innerhalb des Themas ‚Arbeit‘ verorten lässt. Es ist Teil der Einheit ‚Deutsch verstehen‘, die jedoch thematisch offener gestaltet ist als die Einheit ‚Deutsch verstehen‘ des 20. Kapitels selbigen Bandes, was die separate Analyse begründet. Dass es sich bei dieser Aufgabe um besagten „Text zum Thema Arbeit und Freizeit“ (BP 2: 6) des Inhaltsverzeichnisses handelt, kann zum einen aus der Verortung in der Einheit ‚Deutsch verstehen‘ sowie der Rekurrenz des Lexems ‚Freizeit‘ deutlich werden. Die Dichotomie ‚Arbeit und Freizeit‘ wird innerhalb der Überschrift der Aufgabe „Das halbe Leben?“ (BP 2: 107) jedoch nur angedeutet, während sie in der Beschreibung im

Inhaltsverzeichnis durch den additiven Konnektor ‚und‘ deutlich wird, der ebenso erkenntlich macht, dass Arbeit und Freizeit in einer wechselseitigen Abhängigkeit zueinanderstehen. Die Aufgabe teilt sich dabei in zwei Teile. Der erste Teil bezieht sich dabei auf den Lesetext, der die linke Seite eines Bilddokuments einnimmt. Auf der rechten Seite ist eine zeichnerische Darstellung des Textes zu finden. Oberhalb dessen findet sich in grüner Schrift der Titel des Textes, der durch die Schriftgröße und den Fettdruck zusammen mit der Zeichnung die höchste Markanz auf der Seite aufweist. Die elliptische Überschrift der Aufgabe wird durch den Titel des Textes „Arbeit ist das halbe Leben?“ nun ergänzt. Gleichmaßen erinnert der Titel an dasselbige Sprichwort, das jedoch durch das Fragezeichen am Ende des Satzes in Frage gestellt wird. Während die Frage im darauffolgenden Satz zunächst exklamativ bejaht wird: „Oh ja! – Aber eben nur das halbe.“ (BP 2: 107), wird sie durch den adversativen Konnektor ‚aber‘ und die Abtönungspartikel ‚nur‘ gleich wieder relativiert. Die Arbeit verliert an Bedeutung und wird nur als Teil des Lebens angesehen. Die Bedeutung der „andere[n] Hälfte“ (BP 2: 107) wird daraufhin hervorgehoben und „in der Freizeit“ (BP 2: 107) situiert. Nun tritt eine Erzählinstanz in der ersten Person Singular auf, die im Zusammenhang mit dem Bild auf der rechten Seite als Frau gelesen werden kann. Das Leben dieser Frau wird durch die Dichotomie Arbeit und Freizeit bestimmt. Die Arbeit der weiblichen Erzählinstanz nimmt dabei einen großen Teil des Lebens ein, denn sie „arbeite[t] und ist beruflich oft unterwegs“ (BP 2: 107). Gleichzeitig hat sie eine Vielzahl unterschiedlicher Bedürfnisse, erkenntlich an dem Modalverb ‚brauchen‘ (vgl. Duden: brauchen), die sie nicht innerhalb der beruflichen Hälfte ihres Lebens befriedigen kann: „Zeit für Familie und für [...] Freunde [...] Zeit für Kultur oder Fortbildung [und] Zeit für soziales Engagement, Mitarbeit in einem Verein oder einer Initiative“ (BP 2: 107). Weiterhin zeigt sich hier die Definition von Freizeit an einem negativen Freizeitbegriff, so zählen auch unterschiedliche Verpflichtungen zu der ‚anderen Hälfte‘ des Lebens, die unter dem Begriff des „ganz normale[n] Alltag[s]“ (BP 2: 107) subsummiert werden können: „einkaufen, putzen und Wäsche waschen, Reparaturen, Arztbesuche, der private Bürokratismus, mit den Kindern spielen, Probleme in der Familie diskutieren“ (BP 2: 107). Dieser Aspekt der Freizeitaktivitäten wird auch nochmals in drei der fünf kurzen Sätzen, die man in der unteren Aufgabe als richtig und falsch bewerten soll, thematisiert: „Man muss auch genug Zeit für andere Aktivitäten haben.“ (BP 2: 107), „Man muss immer aktiv sein.“ (BP 2: 107) und „In der ‚Freizeit‘ muss man auch viele

Dinge erledigen.“ (BP 2: 107). Die Verpflichtung, die mit dem Modalverb ‚müssen‘ nun ausgedrückt wird, ist somit von besonderer Bedeutung für die Freizeitgestaltung (vgl. Duden: müssen). Im Gegensatz dazu werden im letzten Absatz dann weitere Wünsche durch das Modalverb ‚wollen‘ geäußert (vgl. Duden: wollen): „manchmal will ich einfach nichts tun: ausruhen, lesen, reden, spazieren gehen, lieben und über das Leben nachdenken“ (BP 2: 107). Die Beschreibung der Aktivitäten des Alleinseins als Wünsche im Gegensatz zu den gesellschaftlichen Aktivitäten als Bedürfnisse verdeutlicht die Prioritätensetzung innerhalb der Freizeitorganisation. Die Einteilung Verpflichtungen, Bedürfnisse und Wünsche folgt dabei einer Hierarchie, durch die die Freizeit strukturiert wird. Interessant ist dabei, dass die Aktivitäten des Alleinseins die geringste Priorität in diesem Fall im Leben einer Frau aufzeigen und sie dadurch eine implizite Rekurrenz der Aktivitäten des Alleinseins als typisch männliche Aktivitäten bilden.

Diese Vergeschlechtlichung der Freizeitorganisation erfolgt, wie oben bereits beschrieben, durch die Zeichnung auf der rechten Seite. Diese verbildlicht die Zweiteilung des Lebens durch die Teilung des Hintergrundes. Die linke Hälfte des Hintergrundes zeigt dabei eine Fabrik mit zwei Schornsteinen und großen dunklen Fenstern. Davor sind schemenhaft Menschen angedeutet, die mit dem Rücken dem Betrachter zugewandt sind und somit auf die Fabrik zulaufen. Diese Hälfte wird von den Farben Rot und Schwarz dominiert, so dass die Wirkung düster und negativ ist. Die rechte Seite steht dazu im Kontrast und zeichnet sich vor allem durch helle und kräftige Grün- und Blautöne. So zeigt sich ein blauer Himmel, grüne Wolken und davor ein Haus mit Gartenzaun. Im Garten sind schemenhaft Erwachsenen und Kinder sowie ein Hund zu erkennen. Sie sitzen um einen Tisch, spielen Ball und mit dem Hund. Die Dichotomie zwischen Arbeit und Freizeit wird ebenso durch die Dichotomie Industrie und Natur verstärkt. In der Mitte ist eine blonde Frau mit blauer Hose und weißem Oberteil im Lotussitz zu sehen. Sie hat acht Arme und hält in jeder Hand ein Objekt, das sich aufgrund seiner Positionierung links oder rechts sowie seiner Konnotation den Bereichen Arbeit und Freizeit zuteilen lässt. So hält sie links eine Säge, ein Handy, einen Aktenordner und einen Stift, was eine genaue Verortung ihrer Arbeit nicht zulässt, und in der rechten Hand hält sie eine Einkaufstasche mit Gemüse, einen Tennisschläger, eine Babyflasche sowie ein Magazin. Die Babyflasche und die Einkaufstasche deuten dabei auf Pflichten hin, der Tennisschläger und das Magazin auf Wünsche und Bedürfnisse. Vor ihr findet sich in

gelber Farbe ein Weg, der in Anbetracht der Thematik des Textes als Lebensweg interpretiert werden kann. Über ihr verläuft die Trennung der beiden Hintergrundbilder anhand einer weißen Linie. Die Hintergrundbilder treffen sich somit nur über den Lebensweg vor der Frau und an der Frau selbst. Auffällig ist, dass die Bilder räumlich nicht Hälften entsprechen, sondern die rechte Seite etwas größer ist als die linke. Was das Ungleichgewicht zwischen Arbeit und der Vielzahl heterogener Freizeitaktivitäten, verdeutlicht und damit das Fazit des Textes: „Ganz schön viel für eine Hälfte“ (BP 2: 107) bildlich darstellt. Weiterhin kann die Positionierung der Frau in der Mitte und damit an dem Trennpunkt zwischen Arbeit und Freizeit die Zerrissenheit der Frau zwischen diesen beiden Hälften signalisieren. Bemerkenswert ist auch der Lotussitz und die Vielgliedrigkeit der Frau, die Bezüge zum Hinduismus und seinen Gottheiten aufbauen (vgl. Keilhauer/Keilhauer 1983: 37f.). So lassen sich dadurch insbesondere zu der Göttin Durgā, die ikonographisch meist mit mehreren Armen und im Kampf gegen einen Büffel dargestellt wird, Bezüge herstellen. Diese hält jedoch meist Waffen in den Händen (vgl. Kinsley 1990: 133). Hier werden nun diese kriegerischen Waffen durch ‚Waffen gegen den Alltag‘ ersetzt, mit denen der ‚Alltag‘ somit *bestritten* und der Aspekt der Verpflichtung unterstrichen wird. Die vermehrten Arme symbolisieren außerdem, die Unmöglichkeit allen Aktivitäten, Bedürfnissen und Wünschen gleichermaßen gerecht zu werden. Die dargestellte Frau wird somit zum Topos ‚der modernen Frau‘, die Karriere sowie Alltag und dabei vor allem den häuslichen Verpflichtungen gerecht werden *muss*. Dass es sich dabei jedoch um ein Dilemma handelt, verdeutlicht die implizierte Zerrissenheit der Frau sowie die Akzentuierung der Verpflichtungen über den Bedürfnissen und Wünschen. Die Zeichnung sowie der Text bieten somit besondere Anschlusspunkte für die Reflexion der Geschlechterthematik. Diese werden jedoch nicht genutzt, obwohl der Aufgabenteil b als offene Aufgabenstellung konzipiert ist, erfolgt keine Explikation der besonderen Bedeutung der Geschlechterkategorie für die Aufgabe. Die Besonderheit, dass die Vergeschlechtlichung der Erzählinstanz des Textes jedoch erst auf bildlicher Ebene erfolgt, bietet Möglichkeiten für die Reflexion. So ließe sie der Text zunächst mit verdecktem Bild lesen, um dann herauszuarbeiten, welche Implikationen darin stecken und dann erst das Bild in den Unterricht miteinzubeziehen.

4.2.3 Zusammenfassung

Auffällig ist bei allen Texten zu dem Thema ‚Freizeit‘ des 2. Bandes des Lehrwerks *Berliner Platz Neu*, dass die Erzählinstanz in der ersten Person Singular auftritt und dadurch eine faktische Authentizität des Dargestellten geschaffen wird. Die semantische Achse innerhalb der Aufgaben erfolgt dabei anhand der Tätigkeiten, die jedoch durch die Erzählinstanz immer auch personengebunden sind. Die Erzählinstanz in der ersten Person Singular schafft dabei einen faktischen Geltungsanspruch, wodurch eine Lehrwerkwirklichkeit geschaffen wird. Ebenso schafft sie eine starke Bindung von Subjekt und Tätigkeit, woran deutlich wird, dass Subjektpositionen innerhalb dieser Wirklichkeit durch diese Tätigkeiten festgeschrieben werden. Diese Festschreibung erfolgt dabei klar anhand der binären Oppositionen ‚Mann‘ und ‚Frau‘, wobei auch festzuhalten ist, dass innerhalb des 20. Kapitels mit Ausnahme des Schachspielens keine eindeutige geschlechtliche Normierung der Aktivitäten zu beobachten ist. So fällt besonders auf, dass weiblich konnotierte Aktivitäten wie ‚mit den Kindern auf den Spielplatz zu gehen‘ oder ‚das Kochen‘ auch von Männern ausgeübt werden und die in der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft stark männlich konnotierte Aktivität des Fußballspielens ebenso von Frauen besetzt wird.

Eine genauere Analyse des Zusammenhangs von Subjektposition und Tätigkeiten fördert jedoch implizierte Normierungen zutage. So wird der Mann, der am Spielplatz seiner Tochter beim Spielen zuschaut, deutlich auf der einführenden Seite hervorgehoben, da er im Gegensatz zu den anderen Figuren in allen medialen Dokumenten auftritt und die Aktivitäten in den Hintergrund rückt bzw. durch andere Aktivitäten ergänzt wird. Seine Positionierung als Vater erfolgt dabei auch in klarer Abgrenzung zu den Müttern, was zum einen durch die Pluralform betont wird und zum anderen durch seine Aktivitäten des Lesens und Musikhörens, die im Gegensatz zu der Unterhaltung der Mütter steht. Dadurch wird die Kindererziehung weiblich konnotiert und der Vater, der sich um seine Kinder kümmert, als Ausnahme gezeigt. Weiterhin nutzt er die Zeit mit seiner Tochter zur Aktivitäten der Selbstfürsorge und der Erholung, während die Mütter sozial eingebunden sind. Dies rekurriert ebenso in Aufgabe 9 des Kapitels 21, wo der Topos der modernen Karriere- und Hausfrau deutlich wird, die eben diesen Aktivitäten die geringste Priorität beimisst. Gleichermäßen zeigen diese Bezüge jedoch auch, dass hier keine eindeutigen Ausschlüsse durch das Geschlecht geschaffen werden, sondern der Topos der

Hausfrau durch den Vater, der für die Kindererziehung verantwortlich ist, aufgebrochen wird. So wird hier auch begonnen, die binären Oppositionen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ aufzuweichen. Dennoch erfolgt dies primär an der Dekonstruktion der Prädikationen der Geschlechterkategorien, nicht an diesen selbst. Dies wird besonders an der Aufgabe 7 des Kapitels 20 deutlich, die zum einen das professionelle Kochen als männliche Aktivität zeigt und das alltägliche Kochen weiblich konnotiert und zum anderen klar innerhalb der heterosexuellen Matrix zu verorten ist und diese gleichermaßen bestärkt. Auch die Normierung innerhalb der Einheit ‚Deutsch verstehen‘ geschieht vor allem anhand der Differenzierungen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ sowie ‚alt‘/ ‚jung‘, wobei Ausschlüsse bei der Aktivität des ‚normalen Fußball‘ produziert werden. So wird der professionelle Frauenfußball mit dem Amateurfußball der Senioren gleichgesetzt und die Qualität des Frauenfußballs in Frage gestellt. Weiterhin auffällig ist die räumliche Verteilung der weiblich und männlich konnotierten Aktivitäten, so wird besonders dem männlichen Fußballsport eine markante Position zugewiesen, was bereits innerhalb der Lernziele des Kapitels Erwähnung findet. Gleichermaßen wird diese Aktivität außerhalb der thematischen Einheit ‚Deutsch verstehen‘ in seiner weiblichen Form in Aufgabe 6 gezeigt, in der die Dominanz des (Männer-)Fußball noch nicht auftaucht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass keine eindeutigen Ausschlüsse innerhalb der Tätigkeiten anhand der Geschlechterkategorien ‚Mann‘/ ‚Frau‘ produziert werden. Dennoch erfolgen diese Ausschlüsse anhand der heterosexuellen Matrix, die in allen Aufgaben reproduziert wird. So werden die Geschlechterkategorien sowie die heterosexuellen Implikationen, die mit ihnen einhergehen, nicht dekonstruiert, obwohl sich eine Dekonstruktion der Prädikation der Kategorie ‚Mann‘ und ‚Frau‘ zeigt.

4.3 Lehrwerk 2: *Einfach gut!: Deutsch für die Integration A2.2*

Das Lehrwerk *Einfach gut!* ist im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken nur als sechsbändige Ausgabe verfügbar. Die einzelnen Ausgaben gliedern sich in Kurs- und Arbeitsbuch, die sich wiederum in sechs Kapitel unterteilen. Die Kapitel des Kurs- sowie des Arbeitsbuches umfassen jeweils acht Seiten. Somit sind Kurs- und Arbeitsbuch etwa gleich gewichtet, wobei das Arbeitsbuch noch durch ein Aussprachetraining ergänzt wird. Da das Lehrwerk vor allem zur Prüfungsvorbereitung konzipiert ist, folgt dem Arbeitsbuch noch ein Teil mit Zwischentests zu den einzelnen Kapiteln sowie ein Übungstest Start Deutsch A2. Im Gegensatz zu *Berliner Platz Neu* zeigt sich keine

gestalterische Unterscheidung zwischen Kurs- und Arbeitsbuchteil. Die Testseiten sind im Gegensatz dazu deutlich von den restlichen Kapiteln abgesetzt und grau gefärbt, während die Kapitel durch die Farbe Orange dominiert werden. Die Kursbuchkapitel zeichnen sich durch eine einheitliche Struktur aus. So erfolgt auf einer Einstiegsseite eine thematische Einleitung in das Kapitel. Diese Einstiegsseiten ähneln sich dabei gestalterisch. So zeigt die obere Hälfte ein Foto sowie in der rechten Ecke die Nummer des Kapitels in einem orangenen Kasten. In der Mitte der Seite erfolgt eine Trennung durch einen orangenen Balken, in dem sich die Überschrift des Kapitels findet, darunter finden sich ein türkisblauer Kasten mit Redemitteln, die durch unterschiedliche Gestaltungen eingeführt werden. So finden sich darin Mindmaps, Sprechblasen oder Tabellen. Darunter befinden sich noch drei weitere Fotos. Der Kasten der Kapitelnummer, der Balken in der Mitte, der türkisblaue sowie die Fotos haben alle abgerundete Ecke, wodurch die thematische Einheit des Kapitels aufgezeigt wird. Auf die Einstiegsseite folgen drei Doppelseiten, die durch eine Überschrift auf der linken Seite verbunden sind. Die Überschrift ist meist ein Aussagesatz, der einer der darauffolgenden Übungen entnommen ist. Die thematische Einheit der Doppelseiten wird meist durch das Thema des Kapitels determiniert, nicht unbedingt durch die Doppelseitenüberschrift. Am Ende der Kapitel findet sich außerdem eine Übersichtsseite über Redemittel und Grammatik. Auch sie hat eine eigene Überschrift, die als Frage formuliert ist: *Alles klar?*. Die Kapitel des Arbeitsbuchteils sind weniger einheitlich strukturiert. So beinhaltet sie unterschiedliche weiterführende Aufgaben und am Ende der Kapitel eine Liste mit Vokabeln, die als *Lernwortschatz* gekennzeichnet sind.

Die grobe Diskursformanalyse der diskursformspezifischen Strukturierungsmittel des Inhaltsverzeichnisses sowie der Wortschatzlisten, die auf der Seite der telc GmbH zum Download zur Verfügung stehen, ergaben eine geringe räumliche Präsenz des Themas ‚Freizeit‘ innerhalb des Lehrwerks *Einfach gut!*. So findet sich keine weitere Erwähnung des Lexems ‚Freizeit‘ neben dem Kapitel „Freizeitvergnügen“ (EG 4: 47). Auch in den sieben Kapiteln, die sich dem Thema ‚Arbeit‘ und ‚Ausbildung‘ widmen, bleibt es unerwähnt und der negative Freizeitbegriff kommt hier im Vergleich zu *Berliner Platz Neu* und *Schritte Plus Neu* nicht zum Tragen. Dies wird auch darin deutlich, dass es keine Beachtung in dem Kapitel zum Thema ‚Urlaub‘ findet (vgl. EG 5: 7ff.). Aus

dieser Analyse ergibt sich somit die genauere Betrachtung des 12. Kapitels des vierten Bandes des Lehrwerks, das der Niveaustufe A 2.2 zugeordnet ist.

4.3.1 Band 2 Kapitel 12: Freizeitvergnügen

Auch innerhalb dieses Kapitels erfolgt die Thematisierung des Genderdiskurses implizit bei allen Aufgaben, so werden die zentralen Dokumente mithilfe der Raumanalyse herausgearbeitet (vgl. EG 4: 47ff.). Auffällig in der Gestaltung und der Thematisierung des innerhalb der deutschen Kommunikationsgemeinschaft männlich konnotierten Fußballs zeigt sich dabei vor allem die Einstiegsseite. Außerdem finden sich auf jeder Doppelseite eine bis zwei räumlich markante Aufgaben. So nimmt die Aufgabe 1 etwas mehr als eine Seite auf der Doppelseite „Es gibt so viele Freizeitmöglichkeiten“ (EG 4: 48) ein (vgl. EG 4: 48f.). Auch Aufgabe 4 ist ähnlich markant und nimmt eine Seite ein (vgl. EG 4: 50). Auf der Doppelseite „Schöne Zeit mit guten Freunden“ (EG 4: 52) sind Aufgabe 7 und 8 ähnlich räumlich akzentuiert (vgl. EG 4: 52f.).

4.3.1.1 Männliches Freizeitvergnügen

Auch diese Einstiegsseite orientiert sich an dem Grundlayout der Kapiteleinleitungen (vgl. EG 4: 47). Dieses ist im Vergleich zu den anderen Lehrwerken auch von der Platzierung der Text- und Bilddokumente einheitlicher. So zeigt sich hier in der oberen rechten Ecke die Kapitelnummerierung ‚12‘ in weißer Farbe in einem orangenen Kasten. An dieser Farbgebung orientiert sich ebenso die Leiste in der Mitte der Seite, in der die Überschrift des Kapitels „Freizeitvergnügen“ (EG 4: 47) zu sehen ist. Sie tritt aufgrund der Positionierung in der Mitte der Seite, der Markanz der Schriftgröße, des Fettdrucks der Schrift sowie der orangenen Leiste deutlich hervor. Des Weiteren wirkt sie damit für das Kapitel monosemierend und die thematische Einheit des Kapitels sowie der Einstiegsseite wird festgelegt. Ebenso wird die Bedeutung der Freizeit für die Subjektpositionierung innerhalb des Kapitels erkenntlich.

Es dominiert ein Bilddokument die obere Hälfte der Seite. Aufgrund der Größe sowie der Position wird es auf der Seite besonders akzentuiert. Da es jedoch auch das größte Bild innerhalb des ganzen Kapitels ist, kommt ihm auch innerhalb des Kapitels eine besondere Bedeutung zu. Dies wird weiterhin bestärkt, da es innerhalb der Aufgabe 4 rekurriert. Bei dem Bilddokument handelt es sich um ein Foto, was eine Authentizitätswirkung hat. Es handelt sich um ein Gruppenportrait, das als Hüftbild

klassifiziert werden kann. Auf ihm sind drei Personen zu sehen. Die Personen werden klar als Männer dargestellt, was sich anhand des Körperbaus, der kurzen Haare, der Bärte sowie der Klamotten zeigt. Es wird keine Dekonstruktion der Geschlechterkategorie ‚Mann‘ deutlich. Die Betonung der ‚Männlichkeit‘ der dargestellten Personen erfolgt ebenso durch die Assoziation mit der Freizeitaktivität des Fußballs. Diese wird durch die Sportklamotten der Personen, den Hintergrund, der als Sportplatz erkenntlich ist, sowie den Ball, der aufgrund seiner typischen Wabenstruktur als Fußball zu identifizieren ist, hervorgerufen. Die Verschiedenheit der Personen erfolgt dabei nicht anhand des Geschlechts, jedoch anhand der ‚Hautfarbe‘, die als „Signum [...], in dem spezifische Differenzen semantisch verdichtet werden“ (Höhne 2010: 438) fungieren. Dass diese Differenzsetzung jedoch nicht zu Ausschlüssen innerhalb des Fußballsports führt, wird dabei durch das Bild erkenntlich. Wie oben beschrieben, ist in der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft die Sportart des Fußballs männlich konnotiert. Innerhalb dieses Bildes wird diese Assoziation zum einen bestärkt, zum anderen trägt sie ebenso zur geschlechtlichen Subjektpositionierung der Personen des Bildes als Männer bei. Aufgrund der Dethematisierung jeglicher weiblichen Aspekte erfolgen dabei Ausschlüsse von Frauen sowie nichtbinären Geschlechterkategorien. Gleichmaßen etabliert sich dabei ein spezifisches Bild von ‚Männlichkeit‘.

Dieses wird weiter bestärkt durch die drei kleineren Bilder unter dem türkisblauen Kasten, der die untere Hälfte dominiert. Innerhalb des türkisblauen Kastens finden sich Redemittel, mit denen die Lernenden die dargestellten Aktivitäten bewerten können. Dies wird daran deutlich, dass Sätze in Form der Aposiopese in Gedanken- und Sprechblasen zu finden sind. Die Aposiopese suggeriert den Lernenden, Sätze wie „Ich mag auch.../ Ich mag keinen...“ (EG 4: 47) zu vervollständigen. Inhaltlich sind diese nur insofern relevant, als dass sie die Subjektpositionierung der Lernenden verdeutlichen. Diese wird jedoch durch das oben beschriebene Titelbild sowie durch die drei kleinen Bilder im unteren Viertel der Seite gerahmt. Innerhalb dieser kommt es zu einer Rekurrenz des Fußballs auf dem mittleren Bild, das zwei aktive Männer beim Fußballspielen zeigt. Diese Rekurrenz betont dabei ebenso die Besonderheit des Fußballs innerhalb der Aktivitäten, die als ‚Freizeitvergnügen‘ bezeichnet werden. Auf dem linken Bild ist als weiteres ‚Freizeitvergnügen‘ das Segeln abgebildet. Dies wird durch Segelschiffe im Hintergrund des Bildes verdeutlicht. Auch dieses Bild rekuriert in einer Aufgabe des Kapitels, die

nicht weiter innerhalb der Analyse berücksichtigt wird, da sie wenig aussagekräftige Text- und Bilddokumente beinhaltet (vgl. EG 4: 49). Das Bild ist ebenso ein Foto und zeigt im Vordergrund einen Mann. Dieser wird als solcher erkenntlich durch die kurzen Haare, seinen Bart und seine Kleidung. Auf der rechten Seite zeigt sich ein Bild von einem Grill von oben. So sind nur Beine und die Hand einer Person zu erkennen. Die interdiskursive Konnotation des Grills als männliche Aktivität wird innerhalb des Bildes nicht eindeutig bestärkt, da keine *eindeutige* geschlechtliche Verortung der Personen erfolgt. Dennoch kann aufgrund der interdiskursiven Konnotation sowie anhand der Kleidung darauf geschlossen werden, dass die dargestellten Beine zwei männliche Personen darstellen sollen. Es ist auffällig, dass die Einstiegsseite durch ein Foto, das eine klare Vorstellung von ‚Männlichkeit‘ zeigt, und durch weitere Darstellungen, die Ausschlüsse von weiblichen Aspekten produzieren, dominiert wird. Die Einstiegsseite ist somit deutlich von ‚Männlichkeit‘ geprägt, wodurch auch eine semantische Verschiebung der Überschrift erfolgt und ‚Freizeitvergnügen‘ eine männliche Konnotation bekommen.

4.3.1.2 Unterschiedliche Freizeitaktivitäten

Während sich die Einstiegsseite das ‚Freizeitvergnügen‘ insbesondere auf den Fußball konzentriert, rückt die erste Doppelseite vor allem die Vielzahl der Aktivitäten in den Fokus (vgl. EG 4: 48f.): „Es gibt so viel Freizeitmöglichkeiten“ (EG 4: 48) verkündet die Überschrift. Die Rekurrenz des Lexems ‚Freizeit‘ in der Überschrift der Aufgabe 1: „Was machen Sie in Ihrer Freizeit?“ sowie in der kurzen Beschreibung drunter: „Wie verbringen die Frankfurter ihre freie Zeit?“ wirkt monosemiert für die Aufgabe und es wird die Aufmerksamkeit auf die beschriebenen Aktivitäten gelenkt. Die Hobbys in den Interviews wirken also als semantische Achse innerhalb der Aufgabe. Diese teilt sich dabei in fünf unterschiedlich ausgeprägte Teile, die alphabetisch gereiht sind. Teil a und b beziehen sich dabei auf sechs Bilddokumente, die sich unter der Aufgabenstellung von Teil a finden: „Hier sind die Interviewpartner. Was denken Sie: Was machen die Leute in Ihrer [sic!] Freizeit? Ordnen Sie zu.“ (EG 4: 48). Die Bilddokumente sind in zwei Reihe mit je drei Bildern geteilt. Alle Bilder sind quadratische, fotografische Aufnahmen und haben abgerundete Ecke, so dass sie sich in das Layout des Lehrwerks integrieren. Die obere Bildreihe unterscheidet sich von der unteren. So sind die Bilddokumente etwas größer und sind von links nach rechts aufsteigend nummeriert, was die Leserichtung der Bilder anzeigt. Außerdem zeigt die obere Bildreihe Personen, die durch die

Bildunterschriften durch ihren Namen und ihr Alter eine personale Identität erhalten. Die Personen der Bilder 1 und 2 werden durch ihre Namen als Männer, die Person des Bildes 3 als Frau gekennzeichnet. Die unteren Bilder zeigen dagegen Aktivitäten, die durch die Bildunterschriften identifiziert werden. Durch die unteren Bilder werden die Freizeitaktivitäten, die es zuzuordnen gilt eingeschränkt. Bild 1 zeigt „Paul, 28“ (EG 4: 48), der dadurch, dass er im Rollstuhl sitzt, als Mensch mit Behinderung identifiziert werden kann. Außer seiner ‚freizeitlichen‘ Kleidung, ein graues Sweatshirt und Jeans, wird er nicht weiter identifiziert. Der Hintergrund zeigt Bäume und könnte einen Park andeuten. In Bild 2 wird „Wafaa, 21“ (EG 4: 48) gezeigt. Bereits der Name deutet darauf hin, dass Wafaa ‚Migrantin‘ oder ‚eine weibliche Person mit Migrationshintergrund‘ darstellt. Dies wird durch die Signifikanten der ‚Hautfarbe‘ und des ‚Kopftuchs‘ bestärkt. Das Kopftuch ist dabei ein „geschlechtsspezifisches, semantisch überdeterminiertes Zeichen, das an gegenwärtige Diskurse um ‚Islam‘ und ‚Verschleierung‘ [...] anknüpft“ (Höhne 2010: 441). Der Hintergrund des Fotos zeigt Regale mit Büchern und Wafaa hält zwei Blöcke in der Hand, was Assoziationen des Lernens aufruft und sie innerhalb einer Schule oder Bibliothek verorten. Bild 3 zeigt „Heinrich, 62“ (EG 4: 48). Durch seinen Anzug und den Hintergrund kann darauf geschlossen werden, dass er sich in einem Büro befindet. Die Aufgabenstellung ist offengehalten und lädt die Lernenden ein, aufgrund der beschriebenen Informationen in den Bildern 1 bis 3, die darunter befindlichen Bilder zuzuordnen. Diese sind neutral gehalten und fokussieren die Aktivitäten. So zeigt das linke Bild einen Basketball, das mittlere Bild auf der rechten Seite schwarze Schachfiguren und im Mittelpunkt den weißen König¹⁸ und das rechte Bild eine Pfanne mit Gemüse. Auch wenn das Gemüse nicht eindeutig zu identifizieren ist, kann aufgrund der gelben Farbe und dem Gewürz auf der linken Seite neben der Pfanne, auf ein ‚nicht-deutsches‘ Gericht geschlossen werden. Die Bilder zeichnen sich durch die Intersektionalität unterschiedlicher Differenzlinien aus. So kommen hier die Differenzlinien ‚Behinderung‘/ ‚Keine-Behinderung‘, ‚Migration‘/ ‚Nicht-Migration‘, ‚alt‘/ ‚jung‘ und ‚Mann‘/ ‚Frau‘ zum Tragen. Die Differenzlinie ‚Mann‘/ ‚Frau‘ sowie die anderen Differenzierungen und die damit einhergehenden Deutungsmuster werden innerhalb der Aufgabe genutzt, um Lernende zum Zuordnen zu für sie scheinbar passende Hobbys anzuregen. So kann aufgrund der

¹⁸ Auch wenn das nötig interdiskursive Wissen zu Schach nicht vorhanden ist, um die Schachfiguren zu erkennen, wird die Aktivität durch die Bildunterschrift verdeutlicht.

Intersektionalität der Differenzlinien ‚Migration‘/ ‚Nicht-Migration‘ sowie ‚Mann‘/ ‚Frau‘ eine Zuordnung des Bildes ‚Kochen‘ mit den nicht-deutschen Gericht zu Bild 2 erfolgen und damit einhergehende auf die Zuordnung des ‚Schachspielens‘ zu Bild 1 durch die Differenzierung ‚Behinderung‘/ ‚Nicht-Behinderung‘ geschlossen werden. Differenzlinien wirken somit innerhalb der Bilder und erschaffen dadurch Subjektpositionen, die jedoch durch die Aufgabenstellung dynamisch und offenbleiben. So lässt die Differenzlinie ‚alt‘/ ‚jung‘ beispielsweise auch eine Zuordnung des Hobbys ‚Schachspielen‘ zu Bild 3 zu. Auch werden Lernende dazu angeregt, die möglichen Stereotypen, die immer auch in Deutungsmustern von Differenzen vorhanden sind und diese in hohem Maße beeinflussen, dadurch zu reflektieren.

Eine mögliche Festschreibung der Subjektpositionen erfolgt erst durch den Teil b der Aufgabe: „Hören Sie drei Interviews. Wer macht was?“. Auch hier ist zunächst auffällig, dass dies aber offengehalten ist. So wird in keinem der Interviewbeiträge der Namen der interviewten Person benannt. Aufgrund der Reihenfolge und der Nummerierung der Bilder, kann jedoch trotzdem eine Zuschreibung erfolgen. Die Hörtexte beginnen mit der Erklärung: „Guten Tag, wird sind vom Radio Frankfurt aktuell. Wir machen eine Umfrage zum Thema Freizeit. Darf ich sie mal fragen, was Sie am liebsten in Ihrer Freizeit machen?“ (EG 4 LH: 72). Das Textmuster der Radioumfrage sowie die Bildform der Fotografie im Aufgabenteil a erweckt dabei den Eindruck der Authentizität und beinhaltet dadurch einen Wahrheitsanspruch, so dass nun die Zuordnung der Lernenden auf ihr ‚Wahrheitsgehalt‘ geprüft werden kann (vgl. EG 4 LH: 64). In dem ersten Interview wird dabei deutlich, dass auch hier Freizeit zunächst in seiner Differenzierung zur Arbeit konzipiert wird: „Hm, Sie müssen wissen, ich arbeite 40 Stunden die Woche im Callcenter [...]. Es macht mir Spaß Kunden zu beraten, aber abends will ich dann oft einfach Ruhe. Und das kann ich am besten beim Schachspielen.“ (EG 4 LH: 72). Das ruhige Schachspielen fungiert dabei als Ausgleich zur kommunikativ anspruchsvollen Arbeit Pauls. Dass es sich jedoch um ein besonderes Hobby handelt wird ebenso deutlich: „das hört man ja nicht so oft, dass junge Leute Schach spielen“ (EG 4 LH: 72f.). Hier wird auf die Differenzlinie ‚alt‘/ ‚jung‘ aufmerksam gemacht und es wird erkenntlich, dass das Wissen um das Deutungsmuster ‚Schachspielen‘ dem Topos ‚alter Mann‘ zugeordnet werden kann, wie er auch in *Berliner Platz Neu* auftritt. Gleichermäßen wird durch die diese Besonderheit angedeutet, dass

Paul womöglich aufgrund seiner körperlichen Einschränkungen das Hobby Schachspielen pflegt. Dies wird jedoch innerhalb des Textes nicht bestätigt, stattdessen betont Paul nochmal: „Ich genieße es sehr, mal nicht die ganze Zeit sprechen zu müssen und mich ganz auf das Spiel zu konzentrieren“ (EG 4 LH: 73), wodurch nochmals der Bezug zu Pauls kommunikativer Arbeit hergestellt wird. Paul, der als Mensch mit Behinderung durch das Bild 1 identifiziert werden kann, wird durch den Hörtext jedoch nicht auf diese Differenzierung festgeschrieben. Viel mehr tritt hier seine Arbeit als determinierender Faktor für seine Freizeitwahl in den Vordergrund. Inwieweit die Arbeitswahl jedoch durch die Behinderung beeinflusst sein kann, wird innerhalb des Lehrwerks nicht deutlich. Die Überleitung zur nächsten Personen erfolgt wieder durch den Interviewer: „Moment mal, warten Sie bitte kurz! Würden Sie uns bitte auch erzählen, was ihr liebstes Hobby ist?“ (EG 4 LH: 73). Durch die Exklamation sowie durch den Imperativ wird nochmals auf die Authentizität der Situation verwiesen und der Fokus wird wieder direkt auf die Hobbys der Person gelenkt. Aufgrund der Reihenfolge wird nun deutlich, dass die Antwortgeberin Wafaa sein muss. Ihre Antwort lässt jedoch zunächst keine klare Zuordnung zu den gezeigten Hobbys zu: „ich habe viele Hobbys. Ich singe in einem Chor und in den Semesterferien reise ich gerne.“ (EG 4 LH: 73) So wird die Vielzahl von möglichen Freizeitaktivitäten aufgezeigt und darauf verwiesen, dass die gezeigten Hobbys nur ein Ausschnitt aus den „viele[n] Freizeitmöglichkeiten“ (EG 4: 48) sind, die die Überschrift andeutet. Dadurch werden auch die Subjektpositionen aufgebrochen, da deutlich wird, dass es sich hier möglicherweise nur um *ein* Hobby unter vielen der dargestellten Personen handelt. Es werden dadurch auch Anschlüsse für Pauls Hobby produziert, dem noch weitere Aktivitäten zugeordnet werden können, mit denen er „abends [...] in Ruhe abschalten“ (EG 4 LH: 72) kann. Um eine Zuordnung zu einem der Bilder zuzulassen, beschreibt Wafaa nun: „Aber meine größte Leidenschaft ist das Basketballspielen.“ (EG 4 LH: 73) Auch hier zeigt sich keine Festschreibung der Differenzlinien als determinierenden Faktor für die Zuordnung zu dem jeweiligen Hobby. Die Identifizierung als weibliche Person mit Migrationshintergrund führt hier nicht zu Ausschlüssen, sondern es werden eine Vielzahl möglicher Hobbys aufgezeigt und ein wichtiger Faktor für die Wahl des Hobbys stellt auch hier die Arbeit bzw. in diesem Fall das Studium da, denn das Hobby fungiert dabei als „Ausgleich zum Studium“ (EG 4 LH: 73). So beschreibt Wafaa: „Ich brauche die Bewegung, denn sonst sitze ich viel herum, in Vorlesungen, in der Bibliothek und daheim beim Lesen und Lernen.“

(EG 4 LH: 73). Auch innerhalb des letzten Interviews des Aufgabenteils b kommt der Arbeit eine bedeutende Rolle bei der Wahl der Hobbys zu: „Freizeit! Ja, wenn ich wirklich Freizeit hätte, dann würde ich auch wieder Basketball oder Tennis spielen. Aber leider habe ich nicht genug Zeit dafür. Ich arbeite meist 60 Stunden die Woche und bin abends zu müde, um Sport zu machen.“ (EG 4 LH: 73). Durch die Exklamation wird gleich zu Beginn des Interviews Überraschung über die Frage ausgedrückt und das Konditionalgefüge nutzt die offene Bedeutung des Freizeitbegriffs, um den Fokus auf die Work-Life-Balance zu lenken. Freizeit gilt hier synonym als Zeit des Nicht-Arbeitens und als Nicht-Obligationszeit. Es herrscht dabei im Gegensatz zu den anderen beiden Interviews ein Ungleichgewicht zwischen Arbeit und Freizeit, das zu Lasten der Freizeit geht. Heinrich wird dadurch primär durch sein vieles Arbeiten und weniger durch seine Freizeitaktivität definiert. Der Hörtext bestätigt dabei das Bild des Karrieremanns, das in Bild 3 zu sehen ist. So bedarf es auch einer zweiten Nachfrage des Interviewers sowie des Angebots eines möglichen Hobbys: „Und wie entspannen Sie? Sehen Sie fern?“ (EG 4 LH: 73). Dies verneint Heinrich jedoch und beschreibt eine Tätigkeit, die ebenso der Obligationszeit zugeordnet werden: „Am besten kann ich abschalten, wenn ich koche. [...] Drei- bis viermal koche ich für meine Frau und die Kinder“ (EG 4 LH: 73). Hier wird die Rolle Heinrichs als Karrieremann aufgebrochen, da er nun ebenso die Rolle einer Hausfrau annimmt. Dennoch erfolgt dies immer noch in Bezug zu seiner Rolle als Karrieremann. Innerhalb dieses Hörtextes spielt die Differenzlinie ‚Mann‘/ ‚Frau‘ sowie ihre Intersektionalität mit der Differenzlinie ‚alt‘/ ‚jung‘ insofern eine Rolle, als dass sie für Heinrichs Darstellung als Karrieremann, dessen Freizeit vor allem durch wenig Zeit bestimmt ist, relevant ist. Für die eindeutige Zuordnung des Hobbys sind diese Differenzlinien jedoch nur implizit tragend. Auffällig ist jedoch bei allen drei Personen, dass die Differenzlinien innerhalb der Bilder zur Positionierung der dargestellten Personen dienen und durch die Zuordnung der Lernenden eine Explikation erfahren. Innerhalb der Hörtexte werden die Differenzlinien jedoch nicht in den Fokus gerückt, sondern vor allem die Arbeit sowie das Studium der dargestellten Personen wirkt als determinierender Faktor für die Freizeitwahl. Die Wahrheitserzwingung der Hörtextaufgabe führt dadurch auch dazu, dass die Lernenden mit ihren eigenen Deutungsmustern konfrontiert werden und diese reflektieren. Gleichmaßen geht damit aber auch einher, dass die Subjektpositionen der Bilder 1-3 dadurch festgeschrieben werden. Der Verweis, dass es sich bei den dargestellten Hobbys jedoch nur um eines aus

einer Vielzahl von Hobbys handelt, bricht diese zumindest teilweise wieder auf. Die Authentizitätsmerkmale tragen dabei dazu bei, dass die Subjektpositionen durch den ‚Wahrheitsgehalt‘ der Hörtexte gefestigt werden.

Innerhalb der Aufgabe zeigen die Aufgabenteile a und b inhaltlich die aussagekräftigsten Ergebnisse. Der Aufgabenteil c ist weniger aussagekräftig und regt durch die Aufgabenstellung „Hören Sie noch zwei Interviews und ergänzen Sie die Sätze“ (EG 4: 48) nicht zur Reflexion an, sondern lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Lexik des Hörtextes. Innerhalb des Hörtexts c wird inhaltlich an den Hörtext des Aufgabenteils b angeschlossen. So wiederholen sich die Einleitungen der beiden Texte und es erfolgt nur eine Abwandlung der Höflichkeitsform der Anrede von der zweiten Person Plural in die dritte Person Plural. Es wird also diesmal eine Gruppe zweier Freunde befragt, die durch die Abwandlung als ‚jung‘ dargestellt werden (vgl. EG 4 LH: 73). Eine genauere Subjektkonstitution erfolgt jedoch nicht. So stehen innerhalb der Aufgabe weniger die Personen Simon und Sven, sondern vor allem die Vielzahl unterschiedlicher Freizeitaktivitäten im Fokus. Simon spielt somit „mit [s]einem Kumpel Sven Tennis [...] mit [s]einem Opa Schach“ (EG 4 LH: 73), außerdem treffen sie sich mit ihren Freunden am See, schwimmen und surfen. Daran anschließend werden „Frau und Herr Weber“ befragt und es wird wieder die Höflichkeitsform genutzt. Beide machen zusammen einen Tanzkurs in einer Tanzschule. Der innerhalb der deutschen Kommunikationsgemeinschaft weibliche konnotierte Sport des Tanzens wird hier in seiner Konnotation aufgebrochen, zum einen dadurch, dass ein Ehepaar gemeinsam tanzen geht, zum anderen durch den „Tanzlehrer“ (EG 4 LH: 73) und die „viel[en] besseren Tänzer“ (EG 4 LH: 73). Der kurze Hörtext sowie die Konzentration auf die Lexik durch den Lückentext führt jedoch zu wenig Erkenntnissen bezüglich der Subjektpositionierung. Auffällig ist jedoch innerhalb dieses Aufgabenteils die Konzentration auf die Bestärkung der heterosexuellen Matrix, dadurch dass ein Ehepaar und ein Freundespaar befragt wurde. Dass die beiden Freunde durch das Wort ‚Kumpel‘ klassifiziert wurden, erfolgt automatisch ein Ausschluss anderer Lesarten der Beziehung der beiden jungen Männer. Auch wenn die Bezeichnung ‚Freund‘ womöglich zu einer selbigen Leseart führen würde, wäre diese offener gehalten worden. Daran anschließend lenkt die Aufgabenstellung d „Jetzt machen Sie ein Interview. Schreiben sie drei Freizeitaktivitäten auf. Suchen Sie Personen mit diesen Hobbys in diesem Kurs.“

(EG 4: 48) den Fokus auf die Freizeitaktivitäten der Lernenden, die sich nun anhand der gebotenen Subjektpositionen selbst verorten müssen. Worauf eine Lückentextaufgabe folgt, die jedoch keine thematische Rekurrenzen mit den anderen Aufgabenteilen zeigt.

4.3.1.3 Die (männlichen) Freizeitvergnügen Fußball und Grillen

Die zweite und dritte Doppelseite schließen inhaltlich an die Einstiegsseite des Kapitels an, was insbesondere durch die Rekurrenz des Titelbildes sowie des mittleren Bildes des unteren Viertels der Einstiegsseite deutlich wird (vgl. EG 4: 47, 50f., 52f.). Die gemeinsame Analyse der zweiten und dritten Doppelseite ergibt sich daher durch ihren Bezug zum Konstrukt ‚Männlichkeit‘, das die Einstiegsseite dominiert (vgl. KP 4.4.1.1). Die thematischen Verknüpfungen zwischen der Freizeitaktivität des Fußballsports und des geschlechtlichen Konstrukts von ‚Männlichkeit‘ dominiert dabei auch die zweite Doppelseite, die zunächst untersucht werden soll (vgl. EG 4: 50f.). Die Doppelseite mit dem Titel „Meine Hobbys sind mir wichtig.“ (EG 4: 50) gliedert sich in drei Aufgaben, wobei die erste Aufgabe der Doppelseite, Aufgabe 4, räumlich am markantesten ist und eine Seite einnimmt. Aufgabe 5 und 6 sind weniger räumlich markant und teilen sich die zweite Seite. Auch die komplexe Gestaltung der Aufgabe 4 rückt sie in den Fokus. Ebenso wird Aufgabe 5 auf der zweiten Seite durch ihre Gestaltung sowie ihren thematischen Anschluss an Aufgabe 4, was insbesondere durch die Rekurrenz der dargestellten Personen deutlich wird, akzentuiert. Aufgabe 6 konzentriert sich vor allem auf die grammatikalische Vermittlung des konzessiven Adverbs ‚deshalb‘ (vgl. Duden: deshalb) und des konsekutiven Adverbs ‚trotzdem‘ (vgl. Duden: trotzdem) anhand von Sätzen, die keine thematischen Rekurrenzen aufzeigen. Sie benennen dabei keine Freizeitaktivitäten und das Lexem ‚Freizeit‘ wird nur in einem Satz im Gegensatz zum Thema ‚Arbeit‘ genutzt (vgl. EG 4: 51). Eine Analyse dieser Aufgabe bleibt daher aus. Aufgrund der Dethematisierung des Freizeitthemas innerhalb der Aufgabe 6 erfolgt auch hier keine Rekurrenz der Überschrift des Kapitels, die somit vor allem in Zusammenhang mit den beiden anderen Aufgaben gelesen werden kann. Die Aufgabe 6 knüpft dabei vor allem an die grammatikalischen Aspekte der Aufgabe 5 an, wodurch sich die Einheit der Doppelseite ergibt (vgl. EG 4: 50f.).

Die Aufgabe 4 „Hobbys“ (EG 4: 50) ist in vier alphabetisch gereihete Aufgabenteile geteilt. Der Aufgabenteil a „Lesen Sie Stefans Bericht über sein Hobby. Welchen Sport treibt er? Wofür interessiert er sich?“ (EG 4: 50) nimmt dabei etwa ein

Drittel der Seite ein und zeigt inhaltlich die aussagekräftigsten Ergebnisse, da die Aufgabenteile b und c sich auf die Vermittlung reflexiver Verben konzentriert. Diese zeigen dabei nur grobe thematische Bezüge zum Thema ‚Freizeit‘. Es handelt sich um die Verben „sich treffen, sich umziehen, sich ärgern über, sich freuen über, sich interessieren für, sich unterhalten über, sich konzentrieren auf“ (EG 4: 50). Aufgabenteil d „Fragen Sie Ihre Partnerin/Ihren Partner“ zeigt durch den femininen Suffix ‚-in‘ die Inklusion der weiblichen Lernenden, die jedoch innerhalb des Hobbys ‚Fußball‘ dethematisiert werden, wie durch die Analyse des Aufgabenteils a deutlich wird. So findet sich unterhalb der Aufgabenüberschrift, die die Aufmerksamkeit auf Stefan und *sein* Hobby lenkt und so bereits eine klare geschlechtliche Verortung zulässt, ein Textkasten mit einem Foto auf der linken Seite, wobei es sich um das gleiche Foto handelt, dass die obere Hälfte der Einstiegsseite einnimmt. Hier ist es kleiner und mit abgerundeten Ecken abgebildet, so dass es sich in das Layout des Kapitels einfügt. Anhand des Fotos, das oben bereits analysiert wurde und auch auf dieser Seite als einziges Foto besonders dominant ist, wird bereits die Antwort auf die Fragestellung gegeben und Stefans Hobby als Fußball erkenntlich. Auch wird bereits durch das Bilddokument angedeutet, welche Person dieses darstellt. So zeigt sich durch die Positionierung der drei Männer bereits eine Akzentuierung der mittleren Person. Dies geschieht durch die Gestaltung der Personen. Zunächst wird die mittlere Person durch seine blonden Haare und seinen blonden Bart von den beiden anderen braunhaarigen Männer hervorgehoben. Auch sein weißes T-Shirt steht im Gegensatz zu den schwarzen T-Shirts der beiden äußeren Männern und nicht zuletzt kommt ihm eine besondere Rolle zu, da er den Fußball hält. Die Körperhaltung der dreien betont ebenso den mittleren Mann. Dieser steht im Gegensatz zu den beiden anderen frontal zur Kamera, hält in der einen Hand den Fußball, die andere hält er lose am Körper, wodurch er statisch wirkt. Die beiden anderen sind dynamischer dargestellt. Der linke Mann steht ebenso frontal zur Kamera, hat die eine Hand an seiner Hüfte, die andere auf die Schulter des mittleren Mannes gelegt. Im Gegensatz zu beiden anderen schaut er nach unten und wendet sich somit von der Kamera ab. Er hat die dunkelste Hautfarbe und dunkelbraune Haare. Der rechte Mann steht halbfrontal zur Kamera, wendet sich also ebenso von der Kamera ab. Er zeigt somit durch seine Körperhaltung Ähnlichkeit mit dem linken Mann und beide heben sich in ihrer Haltung von dem mittleren Mann ab. Der auf rechten Seite dargestellte Mann hält eine Hand etwas über der Hüfte, als wäre er gerade bei einer Bewegung und die andere Hand legt er auf die Schulter

des mittleren Mannes. Der mittlere Mann ist somit nicht nur aufgrund seiner Position, sondern ebenso durch die Handhaltung der beiden anderen Männer eingerahmt. Dadurch dass der linke Mann nach unten schaut und der rechte Mann nur in der Halbfrontalen gezeigt wird, wird die Betonung weiter verstärkt. Durch diese Akzentuierung wird bereits bildlich eine Verbindung zwischen der in der Aufgabenstellung benannten Person und der mittleren Person des Bildes geschaffen, die somit eine personale Identität als Stefan erhält. Diese Hervorhebung der mittleren Person sowie die Benennung innerhalb der Aufgabenstellung schafft nun auch eine Verbindung zwischen der Erzählinstanz des Textes sowie der Person Stefan. Die Erzählinstanz tritt dabei in der ersten Person Singular auf, was zusammen mit dem Foto als Authentizitätsmerkmal wirkt. Bereits innerhalb des ersten Satzes wird dabei Stefans Hobby als Fußball deklariert: „Seit fünf Jahren spiele ich Fußball im Verein.“ (EG 4: 50). Die semantische Achse innerhalb des Textes verläuft dabei anhand des Fußballs als Hobby. Auch wird dadurch, dass es sich bei diesem Aufgabenteil um den markantesten Teil der Doppelseite handelt, eine semantische Verknüpfung zwischen Text, Aufgabenstellung, Aufgabenüberschrift und Doppelseitenüberschrift geschaffen: ‚Fußball‘ – ‚Stefans Hobby‘ – ‚Hobbys‘ – ‚Hobbys sind wichtig‘. Im Gegensatz zu der Hervorhebung der Vielzahl von Hobbys der vorherigen Doppelseite wird durch diese Verknüpfung ‚Hobbys‘ sowie ‚Freizeit‘ nun auf den Fußballsport monosemiert, wodurch die Doppelseitenüberschrift „Meine Hobbys sind mir wichtig.“ (EG 4: 50) eine semantische Verschiebung erfährt. So wird deutlich, dass vor allem das Hobby des Fußballspielens bedeutend ist. Dies wird dadurch verstärkt, dass innerhalb des Textes weitere Hobbys angedeutet, aber nicht benannt werden: „Ich interessiere mich auch für andere Sportarten und gehe zu verschiedenen Sportveranstaltungen. Abends in der WG unterhalten wir uns oft über die letzten Sportergebnisse.“ (EG 4: 50) Durch die Erwähnung der ‚WG‘, der Wohngemeinschaft Stefans, erfolgt abermals die Überleitung zum Fußball und die anderen Sportarten treten wieder in den Hintergrund. Es werden nun zwei weitere Personen eingeführt, aufgrund der Erwähnung der WG kann hier ergänzt werden, dass es sich dabei um Stefan Mitbewohner handelt: „Karim interessiert sich auch sehr für Fußball. Sandro nicht so. Er konzentriert sich nur auf seine Arbeit – langweilig! Wenn am Wochenende die Sonne scheint, kommen aber beide mit auf den Platz.“ (EG 4: 50). Die Verknüpfung der beiden genannten Personen mit dem gezeigten Bild wird dabei nicht explizit und eine genauere Beschreibung entfällt. Intensiviert wird jedoch die Verknüpfung des Mannes in der Mitte

mit der Erzählinstanz durch die Differenzierung ‚eigen‘ und ‚fremd‘, die anhand der Namen ‚Stefan‘, ‚Karim‘ und ‚Sandro‘ und der Hautfarbe sowie der dunklen Haare der dargestellten Personen erkenntlich wird. Auffällig ist dabei, dass die ‚deutsche‘ Person und sein Hobby in den Mittelpunkt gerückt wird und die Konzentration der als ‚fremd‘ konnotierten Person auf die Arbeit als negativ gewertet wird. Auch wird hier nochmals die Gegensätzlichkeit von ‚Arbeit‘ und ‚Freizeit‘ deutlich. Die Dominanz des Fußballs als Hobby geht jedoch soweit, dass die Konzentration auf die Arbeit überwunden wird und Sandro dennoch am Wochenende dem Hobby ebenso nachgeht. Geschlechterkategorien werden dabei dethematisiert. So erfolgt keine geschlechtliche Verortung des „Vereins“ (EG 4: 50), aufgrund interdiskursiven Wissens um den Fußball sowie durch die nähere Beschreibung: „Dann ziehen wir uns in der Umkleide um“ (EG 4: 50), werden jedoch Ausschlüsse weiblicher Aspekte deutliche, die sich bereits innerhalb des Bildes und der Einstiegsseite zeigen.

Diese Ausschlüsse werden auch durch die Aufgabe 5 „Gehen wir heute zum Fußball?“ (EG 4: 51) vertieft. Die Aufgabe ist zweigeteilt. Die obere Hälfte ist dabei aufgrund der Schriftfarbe und -größe als Aufgabenstellung zu identifizieren: „Stefan, Sandro und Karim haben einen Plan: Sie wollen öfter gemeinsam Sport machen, Stefan fragt seine Mitbewohner jeden Tag. Lesen Sie und entscheiden Sie: Gehen Sandro und Karim mit oder nicht?“ (EG 4: 51) Durch die Rekurrenz der Namen wird der thematische Zusammenhang mit der Aufgabe 4, der bereits durch die Aufgabeüberschrift zu erkennen ist, intensiviert. Auch wird hier die Dominanzstellung des Fußballs innerhalb anderer Sportarten durch Überschrift und Aufgabenstellung deutlich. Rechts neben der Aufgabenstellung befindet sich ein Bild von Stefan, daneben eine Sprechblase mit den Fragen: „Kommt ihr mit? Spielen wir Fußball?“ (EG 4: 51). Stefan kommt somit abermals eine besondere Rolle zu. Die untere Hälfte ist in zwei Spalten geteilt, über denen sich die Bilder von Karim und Sandro befinden. Beide Bilder zeigen die Männer im Schulterprofil mit heller Alltagskleidung. Stefan trägt dagegen Sportklamotten und ist in der Hocke sitzend, jedoch mit ganzem Körper zu sehen, was ihn nochmals hervorhebt. Links neben den Spalten sind Zeichnungen zu erkennen, die das Wetter verdeutlichen. Die Spalten unter den Bildern beinhalten Sätze, die sich nur durch die Adverbien ‚deshalb‘ und ‚trotzdem‘ unterscheiden. Durch die Gestaltung und die gleichen Sätze erfolgt eine Gleichsetzung von Karim und Sandro, die sich nur dadurch differenzieren, dass Sandro

weniger Fußball spielt als Karim. Auch hier zeigt sich nochmals die Hervorhebung des ‚deutschen‘ Stefans und die Gleichsetzung der beiden ‚fremden‘ Mitbewohner, die sich bereits innerhalb des Bildes der Einstiegsseite andeutet. Die ‚fremden‘ Mitbewohner werden damit vor allem zu Identifikationsprojektion des ‚deutschen‘ Stefans, dessen Hobby alleinig als „wichtig“ (EG 4: 50) deklariert wird.

Einen Ausgleich zur Hervorhebung des Fußballhobbys erfolgt auf der nächsten Doppelseite „Schöne Zeit mit guten Freunden“ (EG 4: 52), die sich thematisch der Freizeitaktivität des gemeinsamen Grillens widmet (vgl. EG 4: 52f.) und damit an die gezeigten Aktivitäten der Einstiegsseite anschließt. Die Doppelseite gliedert sich ebenso in drei Aufgaben, wobei Aufgabe 7 „Freunde einladen“ (EG 4: 52) und 8 „Was fehlt noch“ (EG 4: 52) beide Seiten dominieren und Aufgabe 9 nur das untere Viertel der zweiten Seite einnimmt. Aufgabe 7 und 8 konzentrieren sich dabei vor allem auf die grammatikalische Vermittlung der Akkusativform von Adjektiven. Daher ist es nicht weiter überraschend, dass die Texte und Bilder weniger aussagekräftig sind, als die Bilder und Texte der vorherigen Einheiten. Die wenigen inhaltlichen relevanten Dokumente für das Hobby Grillen zeigen abermals die Bedeutung des Fußballs innerhalb der Freizeitaktivitäten. Die Aufgabenteile b und c der Aufgabe 8, die sich auf der zweiten Seite befinden, geben keine Aufschlüsse über die geschlechtliche Subjektpositionierung innerhalb des Kapitels und werden daher nicht weiter berücksichtigt. So folgt nun eine Analyse der Aufgabe 7 und des ersten Aufgabenteils der Aufgabe 8. Aufgabe 7 gliedert sich dabei in vier alphabetisch gereihte Teile. Aufgabenteil a „Hören Sie das Gespräch. Was planen Stefan und Sandro“ (EG 4: 52) schließt durch die Rekurrenz der Namen an die vorig dargestellten Personen an, wobei Karim jedoch nicht wieder auftritt. Aufgabenteil a und b beziehen sich dabei auf einen Hörtext, in dem einer der beiden Mitbewohner, den Vorschlag macht „am Wochenende eine Grillparty [zu] machen“ (EG 4 LH: 73). Wer dabei der Initiator ist, wird nicht explizit deutlich, da keine klare Zuordnung der Sprecher möglich ist. Im weiteren Gespräch geht es vor allem darum, welche Speisen und Getränke für die Party gebraucht werden (vgl. EG 4 LH: 73). Die Aufgabenteile a und b werden dabei von unterschiedlichen Bildern eingerahmt, so dass beide Aufgabenteile etwas weniger als die obere Hälfte der Seite einnehmen. Das größte Bild befindet sich rechts neben der Aufgabenüberschrift und zeigt das rechte Bild der Einstiegsseite. Aufgrund der Benennung der beiden Personen in der Aufgabenstellung a

kann nun eine Ergänzung der beiden Personen auf dem Bild als Stefan und Sandro erfolgen und das Grillen wird in seiner männlichen Konnotation bestärkt. Darunter befinden sich zwei kleinere Bilder. Das eine zeigt eine Gießkanne mit Blumen, darunter sind drei Einmachgläser mit Pasten zu sehen. Links daran schließen zwei weitere Bilder an. Das linke zeigt einen Salat, das daneben noch brennende Grillkohle. Auffällig ist hier, dass davon abgesehen wird durch die Bilder direkte Bezüge zwischen Aktivität und Personen aufzuzeigen. So zeigt nur das obere Bild die Beine und eine Hand der beiden Männer. Das Grillen erfährt somit im Gegensatz zum Fußballsport keine persönliche Bindung an eine der Lehrwerkpersonen, sondern wird an mehrere Personen gebunden, wodurch auch der Bezug zur Überschrift „Schöne Zeit mit guten Freunden“ (EG 4: 52) deutlich wird. Auch zeigen alle Bilder ‚weibliche‘ sowie ‚männliche‘ Aspekte und es wird die männliche Konnotation des Grillens etwas aufgebrochen. Der Aufgabenteil b „Hören Sie weiter. Was hat Andrej vor?“ (EG 4: 52) und c „Hören Sie nochmal. Wer bringt was mit?“ führt eine weitere Person ein, die aufgrund ihres Namens sowie der Stimme ebenso als Mann zu verorten ist. Auch wird noch die Freizeitaktivität ‚Ausflug machen‘ eingeführt, die an die Gesellschaftsform der Familie gebunden wird (vgl. EG 4 LH: 73). Eine genauere Beschreibung der Familie und der Ausflugformen der „Radtour“ (EG 4 LH: 73) sowie der „Schiffstour“ (EG 4 LH: 73) erfolgt jedoch nicht. Weiterhin wird Olga eingeführt, die durch die Nennung der Familie als Andrejs Partnerin zu deuten ist (vgl. EG 4: 52, EG 4 LH: 73), worin sich auch hier eine Bekräftigung der heterosexuellen Matrix findet, auch wenn dies nicht so eindeutig erfolgt. Auffällig ist auch hier, dass alle ‚Freunde‘ männlich zu lesen sind und mit dem Grillen in Verbindung gebracht sind. Auch der Text der Aufgabe 8 betont diese Korrelation des Grillens und der ‚Männlichkeit‘. Die Aufgabe 8 zeigt dabei eine E-Mail von Stefan an Sandro, was durch interdiskursives Textmusterwissen erschlossen werden kann. In der E-Mail geht es inhaltlich um weitere Dinge, die für das Grillen benötigt werden. Da die E-Mail von Stefan an Sandro adressiert ist, kann nun ebenso geschlossen werden, dass Stefan der Initiator der Grillparty darstellt, womit er abermals in seiner besonderen Rolle bestärkt wird. Innerhalb der E-Mail wird eine weitere weibliche Person eingeführt, Lucia. Auffällig ist dabei, dass alle Erzählinstanzen als männlich auftreten, während die weiblichen Personen nur innerhalb der Gespräche auftreten. Olga wird dabei in Zusammenhang mit einem „Nudelsalat“ (EG 4 LH: 73) erwähnt, Lucia mit einer „Tischdecke“ (EG 4 LH: 52). So werden die Frauen passiver konstruiert und für die Dinge

verantwortlich, die keinen direkten Bezug zum Grill haben. Männer als aktiver und als Verantwortliche für den Grill im Garten. Diese Einteilung nutzt dabei ebenso die binären Oppositionen zwischen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ und verfestigt sie. Frauen sind somit passiv und außerdem für die häuslichen Dinge zuständig. Die Männer aktiv und für die rauerer Dinge, wie das Feuer des Grills zuständig.

4.3.2 Zusammenfassung

Die Gestaltung der Text- und Bilddokumente dieses Kapitels nutzt und verfestigt die binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ dadurch, wie es Subjekte positioniert, so sind alle dargestellten Personen eindeutig an den Polen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ zu verorten. Weiterhin ist auffällig, dass das Kapitel durch männlich konnotierte Aktivitäten dominiert wird und weiblich konnotierte Aktivitäten kaum Beachtung finden. Was dazu führt, dass weibliche Aspekte von Freizeitaktivitäten ausgeblendet werden und Frauen und nichtbinäre Geschlechterkategorie als Subjekte ausgeschlossen werden. Auch wenn die erste Doppelseite besonders die Vielzahl der Freizeitaktivitäten aufzeigt und Lernende zum Reflektieren ihrer eigenen Deutungsmuster anhand unterschiedlichster Differenzlinien einlädt, wird diese Diversität von Freizeitaktivitäten und Differenzlinien durch das restliche Kapitel eingeeengt. Diese männliche Konnotation des Freizeitvergnügens zeigt sich dabei bereits auf der Einstiegsseite, die klare Ausschlüsse weiblicher Aspekte zeigt. Sie gibt dabei bereits die Leseweise des Kapitels vor. Diese scheint durch die erste Doppelseite jedoch aufgebrochen zu werden, die besonders die Diversität unterschiedlicher Freizeitaktivitäten betont und aufzeigt, dass alle dargestellten Aktivitäten nur einen Ausschnitt von möglichen Freizeitaktivitäten thematisieren. Auch ist auffällig, dass innerhalb der Bilder der Aufgabe 1 unterschiedliche Differenzlinien genutzt werden, um Subjekte zu positionieren und diese dann durch unterschiedliche Hobbys zu prädikatisieren. Dadurch, dass diese Zuordnung jedoch durch Bilder erfolgt und es zunächst keine Festschreibung der Prädikation gibt, werden auch die Subjektpositionen fließend gestaltet. Auch die Deutungsmuster, durch die eine Verortung der Subjekte möglich ist, werden expliziter, wobei es keiner expliziten Benennung dieser bedarf. Diese fließende Gestaltung von Subjektpositionen zeigt sich jedoch nicht im restlichen Kapitel und es wird aufgrund der Dominanz männlicher Freizeitvergnügen, auch die Vielzahl von Aktivitäten eingeeengt, die durch die Aufgabe 1 aufgezeigt wurde. Die zweite und dritte Doppelseite widerspricht somit der Überschrift der ersten

Doppelseite „Es gibt so viele Freizeitmöglichkeiten!“ (EG 4: 48) und betont die Dominanz männlicher Freizeitvergnügen, die sich vor allem durch die Betonung des Fußballsports auszeichnet. Die Thematisierung des Fußballs zeigt dabei nicht nur Ausschlüsse von Frauen, sondern produziert dadurch auch ein klares Bild von Männlichkeit, was insbesondere dadurch deutlich wird, dass es negativ gewertet wird, wenn Männer sich nicht für Fußball interessieren (vgl. EG 4: 50). Auch innerhalb der Freizeitaktivität des Grillens werden Frauen als aktive Subjekte ausgeschlossen und häusliche Rollen zugewiesen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Kapitel einen Freizeitbegriff nutzt, bei dem das ‚männliche‘ Freizeitvergnügen eine höhere Gewichtung bekommt als ‚weibliche‘ Hobbys (vgl. EG 4: 47ff.). So wird insbesondere das Hobby des Fußballs als ‚wichtig‘ deklariert, während die andere Hobby keine solche Wertung erfahren (vgl. EG 4: 50). Auch ist auffällig, dass bei der Darstellung des Fußballs ebenso die Differenzierung ‚deutsch‘/ ‚nicht-deutsch‘ eine Rolle spielt, auch wenn diese nicht zu Ausschlüssen führt. Auffällig ist dabei, dass die als ‚nicht-deutsch‘ prädikatisierten Subjekte keine weitere Prädikation erfahren, als in ihrer Beziehung zum dem Hobby des ‚deutschen‘ Subjekts. Die Subjektpositionierungen innerhalb des Kapitels erfolgt somit vor allem an dem mit besonderer Bedeutung aufgeladenen Hobby Fußball, das in seiner Wichtigkeit als ‚männlich‘ und ‚nicht-deutsch‘ prädikatisiert ist.

4.4 Lehrwerk 3: *Schritte Plus Neu: Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf*

Jedes Kurs- und Arbeitsbuch der sechsbändigen Ausgabe des Lehrwerks *Schritte Plus Neu* gliedert sich in sieben Kapitel. Das Kursbuch der dreibändigen Ausgabe sowie das zugehörige Arbeitsbuch sind in 14 Kapitel unterteilt. Jedes Kapitel folgt dabei einem klar strukturierten Aufbau und umfasst jeweils zwölf Seiten. Jedes Kapitel ist unterschiedlich farblich gestaltet, so dass man schnell das jeweilige Kapitel anhand der Farbe finden kann, in dem der Kasten der jeweiligen Kapitelnummerierung gehalten ist. Die Arbeitsbuchseiten sind auch in den passenden Farben gestaltet, unterscheiden sich von den Kapitelseiten durch einen passend farblich melierten Streifen am äußeren Rand der Seite. Die Kapitel folgen einem einheitlichen Schema. Wie bei den beiden oben beschriebenen Lehrwerken gibt es auch hier eine einleitende Doppelseite. Diese beginnt mit einer sogenannten *Foto-Hörgeschichte* und einem zugehörigen Film, der fakultativ eingesetzt werden kann. Die Foto-Hörgeschichte wird aus einer Sequenz von acht Bildern und zugehörigen Dialogen, die sich im Medienpaket oder in der zugehörigen App finden,

gebildet. Auch der Film ist im Medienpaket oder in der App enthalten. Alternativ lässt sich die Geschichte auch als Slideshow auf einem interaktiven Whiteboard zeigen (vgl. SP 1 LH: 7). Hier wird die besondere Medialität eines Lehrwerks erkenntlich und den neuen Medien kommt eine besondere Rolle zu. Im Mittelpunkt der Foto-Hörgeschichte stehen die Deutschlernenden Tim und Lara. In den Bänden 1 und 2 wird vor allem die Geschichte von Lara beleuchtet (vgl. SP 1 LH: 7, SP 2 LH: 7), in den Bänden 3 und 4 steht Tim im Fokus (vgl. SP 3 LH: 7, SP 4 LH: 7). Dem Deutsch als Zweitsprache Kontext wird dadurch Rechnung getragen, dass es sich bei Tim und Lara um Migrant*innen nach Deutschland handelt. Dadurch soll eine „hohe[...] Identifikationsmöglichkeit“ (SP 1 LH: 5) für die Lernenden geschaffen werden. Dies soll primär durch die Schaffung einer Situation erfolgen, die besonders „nah an der Lebenssituation der Lernenden ist“ (SP 1 LH: 7). Die „emotional ansprechenden Inhalte [sollen dabei] zu größeren Lernerfolgen führ[en]“ (SP 1 LH: 7). Es stehen also vor allem ‚Authentizität‘ und ‚Realitätsnähe‘ im Fokus, die vor allem durch die Filme, die „Alltagssituationen der Figuren aus den Foto-Hörgeschichten“ (SP 1: VIII) zeigen, geschaffen werden sollen. Die Besonderheit des Lehrwerks *Schritte Plus Neu* im Vergleich zu den anderen Lehrwerken ist, dass sie somit wiederkehrende Lehrwerkpersönlichkeiten haben, deren Geschichte fortlaufend erzählt wird. Dies gilt es auch innerhalb der Analyse zu beachten, so wird auf Informationen verwiesen, die bereits in vorherigen Kapiteln des Lehrwerks eingeführt werden, da diese auch die Rezeption der Lernenden sowie die Subjektpositionen innerhalb des Kapitels beeinflussen. Im Anschluss an die einleitende Doppelseite folgen fünf Einheiten, die alphabetisch gereiht sind. Die Einheiten A bis C verfolgen unterschiedliche Lehrziele und führen diese in abgeschlossenen Einheiten ein. Die Einheiten sind dabei immer durch die einführende erste Aufgabe und durch Abschlussaufgaben, die entsprechend gekennzeichnet sind, gerahmt. Die Einheiten D und E konzentrieren sich vor allem auf die vier Fertigkeiten und stellen eine Vertiefung der Einheiten A bis C da. Alle Einheiten sind nochmal thematisch gebunden. Auch hier findet sich am Abschluss eines Kapitels eine Überblicksseite zu Grammatik, Redemittel und Lexik sowie einer Doppelseite *Zwischendurch mal*, die zusätzliche Angebote mit Filmen, Comics, Spielen und Liedern zur Vertiefung des Gelernten beinhalten (vgl. SP 1: VIII).

Die Diskursformanalyse der Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Bände des Lehrwerks *Schritte Plus Neu* zeigt eine häufige Nutzung des Lexems ‚Freizeit‘. Meist handelt es sich jedoch um Beschreibungen von Wortfeldern, die dann jedoch keinen klaren thematischen Bezug zum Thema ‚Freizeit‘ aufwiesen. Dennoch ist zu bemerken, dass das Lehrwerk *Schritte Plus Neu* im Vergleich zu den anderen Lehrwerken Freizeitaktivitäten vermehrt für Grammatikübungen nutzt, was die Erwähnung innerhalb der Wortfelder erklärt. Als thematische Einheit findet es sich jedoch nur innerhalb des Kapitel 6 des ersten Bandes, das im Folgenden Beachtung findet.

4.4.1 Band 1 Kapitel 6: Freizeit

Auch wenn die Überschrift „Freizeit“ (SP 1: 70) eindeutig auf das Thema verweist, ist es schwierig das Thema ‚Freizeit‘ innerhalb des Kapitels herauszuarbeiten. Die Problematik hierbei ist vor allem die Layoutanalyse, da es durch die meist ähnlich markante Platzierung und Größe der Aufgaben schwierig ist, auffällige und aussagekräftige Bild- und Textdokumente zu identifizieren (vgl. SP 1: 70ff.). Eine deutliche Markanz zeigt dabei nur die Foto-Hörgeschichte. Auch die interdiskursive Verknüpfung der Themen ‚Freizeit‘ und ‚Wetter‘ führt zu Schwierigkeiten für die Analyse. So führt die Analyse der Einheit A zu besonders wenigen aussagekräftigen Ergebnissen, da sie vor allem das Wetter thematisiert und das Thema ‚Freizeit‘ kaum Beachtung findet. Auch die Genderthematik kommt nur äußerst nebensächlich durch die Sprecher*innen der Hörtexte zum Tragen. Außerdem sind der Grammatiküberblick und die Einheit *Zwischendurch mal* für die Analyse nicht weiter relevant. Das Thema ‚Freizeit‘ wird am ausführlichsten innerhalb der Einheiten E „Freizeit und Hobbys“ (SP 1: 76) und F „Besondere Hobbys“ (SP 1: 77) behandelt. Aufgrund der Markanz der Einheit F erfährt diese eine ausführliche Beachtung. Während die Einheit D zusammen mit den Einheiten B und C analysiert wird. Einheiten B und C werden dabei jedoch nur zum Aufzeigen von Rekurrenzen herangezogen und erfahren keine eigene Analyse. Es ist auffällig, dass innerhalb des Kapitels das Thema ‚Freizeit‘ nicht so stark auf Aktivitäten monosemiert wird, so dass es schwierig ist eine semantische Achse herauszuarbeiten.

4.4.1.1 Foto-Hörgeschichte

Bezüglich der Diskursform der einleitenden Doppelseite des sechsten Kapitels fällt auf, dass die komplette Doppelseite als ein Dokument zu lesen ist und sich in drei Teile teilt (vgl. SP 1: 70f.). Die obere Leiste ist violett gestaltet, so ist die Überschrift „Freizeit“ (SP 1: 70) sowie die Nummer des Kapitels in violetter Schriftfarbe gehalten. Auch der Titel der Foto-Hörgeschichte „Folge 6: Der Käseman“ (SP 1: 70) ist in violetter Schrift geschrieben. Er befindet sich innerhalb eines violett umrandeten Pfeils, der in unteren Rand des ersten Bildes integriert ist und die Leserichtung von links nach rechts andeutet, welche ebenso durch die violett gehaltene Nummerierung der Bilder verdeutlicht wird. Die Farbgebung sowie die Nummerierung verweist auf die Zusammengehörigkeit der Dokumente. Die oberen zwei Drittel werden von der Foto-Hörgeschichte dominiert, die sich in zwei Reihen zu je vier Bilddokumenten teilt. Die Differenzierung der einzelnen Bilddokumente erfolgt anhand der weißen Zwischenräume, die Sequenzierung wird jedoch durch die Nummerierung, den Pfeil und das wiederholte Auftreten der gleichen Personen deutlich. Die Nummerierung des Kapitels entspricht dabei der „Folge 6“ (SP 1: 71). Aus den vorherigen Kapiteln ist bereits bekannt, dass es sich hier um eine Folge einer Serie von Foto-Hörgeschichten handelt, in deren Mittelpunkt die Migrantin Lara aus Polen steht (vgl. SP 1). Auch die anderen auftretenden Personen sind bereits bekannt. Um wen es sich beim „Käseman“ (SP 1: 70) handelt, ist anhand der Bilder jedoch noch nicht deutlich, Eindeutigkeit verschafft erst die Hörgeschichte. Die Aufgaben nehmen das untere Drittel der Doppelseite ein und nehmen Bezug zu der Foto-Hörgeschichte. Die Zusammengehörigkeit der Aufgaben zeigt die Nummerierung, die sich von der Nummerierung der Aufgaben der Einheiten unterscheidet (vgl. SP 1: 70ff.). Die Aufgaben leiten die Rezeption der Foto-Hörgeschichte. So sollen die Lernenden im ersten Teil der ersten Aufgabe die Fotos betrachten und dann die dargestellten Aktivitäten den dargestellten Personen zuordnen. Zur Auswahl stehen: „einen Ausflug machen, Auto fahren, wandern, Nachrichten schreiben, ein Picknick machen, Gitarre und Mundharmonika spielen, telefonieren“ (SP 1: 70). Auffällig ist, dass es sich dabei nicht um geschlechtlich konnotierte Aktivitäten handelt und diese auch nicht durch die Zuordnung geschlechtlich aufgeladen werden, da die meisten Aktivitäten von allen dargestellten Personen ausgeführt werden und sich auch keine auffälligen Rekurrenzen zeigen. Im zweiten Teil der ersten Aufgabe soll das Wetter beschrieben werden. Es zeigen sich weder geschlechtliche noch thematische Rekurrenzen. Die zweite Aufgabe lenkt nun

die Aufmerksamkeit auf die Dose und verdeutlicht, dass sich darin der Käse befindet. Es wird nun der Hörtext eingeführt, auf den sich ebenso Aufgabe 3 und 4 beziehen. Die dritte Aufgabe ist eine Verstehensaufgabe und Aufgabe 4 ist offengehalten und fragt Lernenden nach ihren Aktivitäten. Durch die Rezeptionslenkung werden die Bilddokumente zuerst analysiert und dann durch die Hörtexte verdeutlicht.

Bild 1 zeigt vier Personen in einem Auto. Vorne sitzen auf der linken Seite ein älterer Mann, erkenntlich an seinem kurzen Haar und seinem Schnurbart. Er spielt Mundharmonika. Rechts von ihm sitzt eine lächelnde Frau am Steuer. Die geschlechtliche Verortung der Lehrwerkpersonen auf der einleitenden Doppelseite erfolgt dabei durch die Interpellation im ersten Kapitel (vgl. SP 1: 10f.). So ist aus den vorherigen Kapitel bekannt, dass es sich hier um Sofia Baumann und ihren Vater Walter Baumann handelt (vgl. SP 1: 25). Es ist weiterhin bekannt, dass Walter Baumann verwitwet ist. Hinter ihnen sitzen auf der linken Seite ein junges Mädchen mit Kopfhörern und eine junge Frau mit einem Handy in der Hand. Es ist auch bekannt, dass es sich hier um Lili Baumann, Sofias Tochter, und Lara Nowak handelt. Weiterhin ist bekannt, dass Lara bei Lili und Sofia Baumann wohnt, einen Deutschkurs besucht und den Baumanns im Haushalt hilft (vgl. SP 1: 34). Es werden die Aktivitäten des Musizierens und des Musikhörens gezeigt, jedoch ohne klare geschlechtliche Konnotation. Auch das Autofahren, bekannt aus Aufgabe 1, wird als Freizeitaktivität dargestellt. Bild 2 zeigt die vier Personen, wie sie aus dem Auto aussteigen. Die zuvor als relevant markierte Dose befindet sich auf dem Autodach. In diesem Bild schaut Lara auf ihr Handy. Auch in Bild 2 und 3, in denen alle vier Personen über die Wiese laufen, schaut Lara auf ihr Handy und wendet sich von der gelben Dose ab, was suggeriert, dass sie die Dose vergisst. In Bild 5 sind alle bei einem Picknick zu sehen. Lara bietet Würste an. Alle lachen außer Lili, was darauf hinweist, dass sie keine Würste möchte. Auf Bild 6 wird eine neue Person eingeführt. Aus vorherigen Kapitel ist sie als Tim, ein Deutschlerner aus Kanada, bekannt (vgl. SP 1: 22f.). Er steht vor dem Auto mit einem Roller und zeigt auf die Dose. Er telefoniert. Es werden die Freizeitaktivitäten Roller fahren und telefonieren eingeführt, die beide nicht geschlechtlich konnotiert sind. In Bild 7 überreicht Tim Lara die Dose und er wird damit als Käsemann kenntlich, da aus Aufgabe 2 bekannt ist, dass sich in der Dose Käse befindet. Auf Bild 7 sitzen alle Erwachsenen entspannt auf der Picknickdecke und Walter spielt Mundharmonika und Gitarre. Die Hörtexte verdeutlichen die Bildgeschichte

weiter (vgl. SP 1 TK: 32). So wird hier auch das Wetter thematisiert und Tim als Käsemann von Lili angesprochen.

Bemerkenswert für die Geschlechterkategorien ist insbesondere im Vergleich zu den anderen Lehrwerken, dass sich hier keine Akzentuierung des Fußballs zeigt und auch keine anderen geschlechtlich konnotierten Aktivitäten zum Tragen kommen. So werden vor allem die Freizeitaktivitäten, die in Aufgabe 1 genannt werden, in den Fokus gerückt und nicht geschlechtlich aufgeladen. Während alle Lehrwerkpersonen sich durch ihre Namen, ihre Haare und ihren Körperbau klar innerhalb der binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ verorten lassen, werden diese nicht durch geschlechtlich konnotierte Kleidung oder Aktivitäten festgeschrieben, sondern offengelassen. Ob sich anhand Tims als ‚Käsemann‘ der Topos ‚des Mannes als Helden‘, der das Picknick der Familie Baumann und insbesondere Lara rettet, zeigt, ist durchaus fraglich und müsste anhand weiterer Rekurrenzen und einer Analyse der Beziehung zwischen Lara und Tim weiter bestimmt werden. Anhand dieser Foto-Hörgeschichte allein ist diese Interpretation jedoch durchaus vage. Auffällig ist auch, dass hier eine alleinerziehende Mutter auftritt und eine der wiederkehrenden Personen darstellt, wodurch diese Lebensform normiert wird. Dadurch, dass sich keine Erwähnung eines weiteren Elternteils findet, ist diese Lehrwerkwirklichkeit weniger stark innerhalb der heterosexuellen Matrix verankert, auch wenn diese durch die Dethematisierung des Elternteils und homosexueller Lebensformen nicht dekonstruiert wird, insbesondere da Sofia Baumanns Elternschaft durch andere Beziehungen innerhalb des Lehrwerks dennoch heterosexuell gerahmt wird (vgl. SP 1: 23, 25, 29, 65).

4.4.1.2 Unterschiedliche Freizeitaktivitäten

Die Einheit D widmet sich ebenso dem Thema ‚Freizeit‘ in Bezug zu Tätigkeiten und Hobbys, wie die Überschrift „Freizeit und Hobbys“ verdeutlicht (vgl. SP 1: 76). Sie ist dabei in vier Aufgaben geteilt, wobei die ersten drei am markantesten sind und die letzte Aufgabe inhaltlich nicht relevant ist. Die Aufgabenstellungen und die Aufgabennummerierung sind dabei fett gedruckt und durch die alphabetische sowie numerische Reihung wird ein thematischer Zusammenhang der Einheit deutlich. Die Aufgabe D1 nimmt etwas mehr als ein Viertel der Seite ein und teilt sich in zwei Reihen mit je vier Bilddokumenten. Die oberen Bilder zeigen sich im Hochformat, die unteren im Querformat. Auf der rechten Seite findet sich eine Liste mit Aktivitäten, die den

Bildern zugeordnet werden sollen. Interessant ist dabei, dass sich hier kaum geschlechtlich aufgeladene Aktivitäten finden und die dargestellten Personen in Bild C und E sich nicht eindeutig geschlechtlich innerhalb der binären Oppositionen von ‚Mann‘/ ‚Frau‘ verorten lassen. Bild C stellt dabei die Aktivität des Wanderns, Bild E die Aktivität des Radfahrens dar. Bild A zeigt einen Mann und eine Frau beim Tanzen. Innerhalb des Bildes kommt die Differenz ‚Mann‘/ ‚Frau‘ zum Tragen, so ist die Frau sehr weiblich in einem rosafarbenen Rock und mit langen Haaren, der Mann mit schwarzer Jeans und Bart dargestellt. Es werden jedoch anhand der Tätigkeit keine eindeutigen geschlechtlichen Ausschlüsse deutlich. Durch die Darstellung der Bewegungen und der klaren Verortungen der beiden Personen kann durch interdiskursives Wissen darauf geschlossen werden, dass es sich hier um eine Form des Standardtanzen handelt, der sich stark an den geschlechtlichen binären Oppositionen orientiert, wodurch diese eine Verfestigung innerhalb der Lehrwerkwirklichkeit erfahren. Bild B zeigt einen Jungen beim Gitarre spielen. Das Stricken, das eine weibliche Konnotation aufweist, wird auch in Bild D von einer jungen Frau ausgeübt. Dennoch wird das Stereotype des Strickens aufgebrochen, da sich keine Ausschlüsse durch die Differenzlinie ‚alt‘/ ‚jung‘ anhand der Tätigkeit des Strickens zeigen. Das Bild F zeigt einen Mann beim Grillen, im Hintergrund sind Frauen sowie Männer zu sehen, auch wenn der ‚Grillmeister‘ im Vordergrund als Mann zu lesen ist. Eine eindeutige Festschreibung erfolgt somit nicht, obwohl das Grillen in seiner männlichen Konnotation durchaus bestärkt wird. In Bild G ist ein Mädchen zu sehen. Die geschlechtliche Verortung erfolgt hier anhand des Badeanzuges. Bild H zeigt eine Gruppe von Freunden, die sich alle geschlechtlich an den Polen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ verorten lassen. Es zeigt sich eine Vielzahl an unterschiedlichsten Aktivitäten, die mit Ausnahme des Strickens und des Grillens keine geschlechtlichen Konnotationen vertiefen, sondern die Vielfältigkeit der Aktivitäten hervorhebt und diese anhand einer Vielzahl von Personen verdeutlicht. Es werden dabei wenig Ausschlüsse von Geschlechter produziert. Auffällig ist jedoch, dass es hier zu Ausschlüssen und Nichtzeigen von unterschiedlichen Hautfarben kommt und alle gezeigten Personen als ‚weiß‘ gelesen werden können. Auch wird das stereotype Stricken als Tätigkeit der alten Frau vermieden, gleichsam zeigen sich daran auch Ausschlüsse anhand des Alters, so sind keine ‚alten Menschen‘ dargestellt. So werden auch hier Ausschlüsse, jedoch anhand anderer Differenzlinien produziert.

Aufgabe D2 führt nun Redemittel ein und fordert die Lernenden auf, über ihre eigenen Hobbys zu sprechen (vgl. SP 1: 76). Hier werden noch die Hobbys „Kochen und Lesen“ (SP 1: 76) ohne geschlechtliche Bezüge eingeführt. Auch das Hobby ‚Fußball‘ wird eingeführt, das ebenso in Einheit C behandelt wird (vgl. SP 1: 75). Im Teil 2 der Aufgabe C2 rekurriert das Hobby Fußball in Zusammenhang mit einer Zeichnung, die zwei junge Männer bei einem Gespräch zeigt:

Möchtest du *Fußball spielen*?

Nein. Jetzt nicht.

Warum nicht? *Spielst* du nicht gerne *Fußball*?

Doch. Aber ich habe keine Zeit. (SP 1: 75, i. O.)

Eine weitere Zeichnung in C3 zeigt ebenso zwei junge Männer, die sich über Fußball unterhalten:

Spielst du gerne Fußball?

Ja, ich spiele sehr gerne Fußball.

Wie bitte? Du spielst nicht gerne Fußball?

Doch! (SP 1: 75)

In beiden Unterhaltung wird der Fußballsport in seiner männlichen Konnotation bestärkt. Die zweite Frage zeigt dabei, dass es zu hinterfragen ist, wenn ein Mann nicht gerne Fußball spielt. Auch die Partikel ‚doch‘ drückt Entrüstung darüber aus, wenn ‚man‘ kein Fußball möge (vgl. Duden: doch). Gleichsam wird durch die Aufgabenstellung „Hören Sie und variieren Sie“ (SP 1: 75) und die Varianten unter der Zeichnung: „ins Kino gehen, Musik machen, Eis essen, ...“ (SP 1: 75) diese Konnotation geschwächt. Dennoch zeigt die Zeichnung dabei klare Bezüge zum Fußballspielen, so hält einer der Jungen einen Fußball und im Hintergrund ist ein Fußballtor zu erkennen, wodurch die Variationen nicht in Zusammenhang mit der Zeichnung gelesen werden und die männliche Konnotation bestärkt wird. Innerhalb der Aufgabe C3 wird die Zeichnung jedoch durch weitere Unterhaltungen ergänzt und es ist nicht eindeutig festgelegt, dass sich die Zeichnung auf das Fußballgespräch bezieht, da hier keine bildlichen Bezüge zum Fußballsport zu finden sind. Auch in der Aufgabe D2 erfolgt keine geschlechtliche Festschreibung der Fußballtätigkeit, da es hier Teil einer Aufzählung ist, die ebenso die Sportart des Schwimmens nennt: „Ich spiele gerne Fußball und ich schwimme viel.“ (SP 1: 76) Da das Schwimmen in Aufgabe D1 durch ein Mädchen dargestellt ist, wird die Tätigkeit des Schwimmens mit ihr verknüpft, wodurch ebenso Bezüge zum Fußballsport hergestellt

werden. Klare geschlechtliche Ausschlüsse zeigen sich somit anhand des Fußballs nicht (vgl. SP 1: 76).

Aufgabe D3 „Lesen Sie das Profil von Berhan. Was passt auch für Sie? Markieren Sie.“ (SP 1: 76) und Aufgabe D4 „Schreiben Sie Ihr Profil wie in D3 und sprechen Sie.“ (SP 1: 76) zeigen beide offene Aufgabenstellungen mit Bezug zu einem dargestellten Internetprofil. Das Internetprofil zeigt einen Mann mit kurzen Haaren, der Gitarre spielt. Die Überschrift verdeutlicht, dass es sich hierbei um Berhan Gül handelt. Innerhalb dieser Aufgabe rekurriert zum dritten Mal, die Aktivität des Gitarrespielens als männliche Tätigkeit (vgl. SP 1: 71, 76), während das Musizieren an sich nicht eindeutig männlich markiert ist, was die Darstellung eines Chors in der Einheit *Zwischendurch mal* verdeutlicht sowie Lili Baumann, die die Gitarre für ihren Großvater trägt, gerne Musik hört und dadurch in Bezug mit dem Musizieren ihres Großvaters gebracht (vgl. SP 1: 70f., 80). Dadurch werden auch hier keine *eindeutigen* geschlechtlichen Ausschlüsse erkennbar, obwohl es dennoch auffällig ist, dass das Gitarrespielen innerhalb dieses Kapitels nur von Männern ausgeübt wird.

4.4.1.3 Besondere Hobbys

Die Überschrift der Einheit E „Besondere Hobbys“ (SP 1: 77) verweist durch das Lexem ‚Hobby‘ auf das Thema ‚Freizeit‘, das es außerdem monosemiert (vgl. SP 1: 77). So wird Freizeit primär durch Hobbys und Aktivitäten bestimmt. Gleichermäßen wird sich hier auf die Besonderheit der Hobbys bezogen. So wird durch das Lexem ‚Besondere‘ deutlich, dass es hier um Hobbys geht, die von der Norm abweichen. Hinsichtlich der Diskursform fällt auf, dass die Einheit von der Aufgabe E1 „Lesen Sie die Interviews und markieren Sie: Alter, Beruf, Hobby“ (SP 1: 77) und der darunter befindlichen Collage aus Text- und Bilddokumenten dominiert wird. Auch die Aufgabe E2 „Wie gefallen Ihnen die Hobbys von Alma und Karim“ (SP 1: 77) bezieht sich darauf und nutzt sie zum Sprech Anlass der Lernenden über ihre eigenen Hobbys. Die Collage ist vertikal zweigeteilt, so dass zwei Spalten mit jeweils einem Interview entstehen. Die Identifikation als Interview setzt ein Textmusterwissen voraus und kann anhand der Aufgabenstellung sowie der Frage-Antwortform des Textes erschlossen werden. Das Interview auf der linken Seite trägt die Überschrift „Alma sammelt Wolkenfotos“ (SP 1: 77). Über dem Text finden sich zwei Fotos, die ohne Rahmung in einander übergehen. Das linke Bild zeigt einen blauen Himmel mit wenigen Wolken. Am unteren Rand finden sich die Worte

„Alma sammelt“ (SP 1: 77) in weißer Schrift. In etwas größerer Schrift ist das Wort „Wolkenfotos“ (SP 1: 77) in hellblauer Farbe darunter abgebildet. Die hellblaue Schrift wird auch für die Frage, die in Fettdruck gehalten sind, genutzt. Das rechte Foto zeigt eine Frau mit einem Smartphone, dessen Display den Rezipienten zugewandt ist und ein Wolkenbild zeigt. Dass es sich um eine Frau handelt, kann aufgrund des Namens Alma sowie der Gesichtsform und der Kleidung geschlossen werden. Im Gegensatz zu den weiblichen Personen in der Foto-Hörgeschichte trägt sie jedoch kurze Haare. Durch die Schriftgröße und die Gestaltung in blauer Farbe werden die Wolkenfotos in den Fokus gerückt. Am Anfang des Interviews wird Alma kurz vorgestellt. So erfahren wir, dass sie „34 Jahre alt“ (SP 1: 77) und von Beruf „medizinisch-technische Assistentin“ (SP 1: 77) ist. Die weiteren Fragen beschäftigen sich alle mit dem Hobby ‚Wolkenfotos machen‘. Dass es sich um eine Besonderheit handelt, macht die Einheitsüberschrift sowie die Frage: „Wolkenfotos? Warum denn?“ (SP 1: 77) deutlich. Das Hobby wird dann jedoch durch seine praktikablen Aspekte normalisiert, da das Fotografieren nicht viel kostet und Spaß macht. Durch das Smartphone ist man dabei flexibel. Auffällig ist, dass die linke Seite etwas breiter ist als die rechte und sich farblich durch die hellblaue Farbe abhebt. Auch enthält die linke Seite mehrere Fotos, während die rechte Seite nur ein Foto zeigt. So ist also die rechte Seite unauffälliger gestaltet und trägt die Überschrift „Karim spielt Backgammon“ (SP 1: 77) in hellgrau. Die Fragen sind in Fettdruck, jedoch nicht farblich von den Antworten abgehoben. In der Mitte findet sich ein Bilddokument, das zwei Männer beim Backgammonspielen im Park zeigt. Dass Karim als ‚Migrant‘ zu lesen ist, kann zum einen durch den Namen und die Hautfarbe auf dem Bild geschlossen werden, zum anderen wird erkenntlich, dass Karim „aus dem Libanon [kommt]“ (SP 1: 77). Die Differenzierung der beiden Personen geschieht dadurch nicht nur aufgrund des Geschlechts, sondern primär über die Herkunft. Karims Hobby des Backgammonspiels bekommt dabei auch eine Konnotation als ‚fremd‘, wodurch ebenso die Besonderheit des Hobbys erklärt wird. Die Fremdheit des Hobbys wird dann dadurch aufgebrochen, dass Karim die Interviewer*in zum Mitspielen einlädt, denn das Spiel sei „ganz einfach“ (SP 1: 77).

Die Differenzsetzung innerhalb der Aufgabe erfolgt dabei nicht primär durch die binäre Opposition ‚Mann‘/ ‚Frau‘, sondern aufgrund der Differenzierung ‚eigen‘/ ‚fremd‘. Auffällig ist dabei, dass beide Hobbys als Besonderheit dargestellt werden. Die

Wolkenfotos sind besonders, da sie etwas scheinbar Triviales in Form eines Fotos festhalten. Das Backgammonspielen ist aufgrund seiner Fremdheit besonders. Diese Besonderheiten werden in beiden Interviews jedoch als positiv aufgegriffen, da beide Hobbys Spaß machen und man sie „immer dabei“ (SP 1: 77) hat. Bemerkenswert ist bei dieser Aufgabe, dass sich keine Festschreibung der geschlechtlichen Subjektposition anhand der Tätigkeiten finden lässt. Dennoch wird die geschlechtliche Differenzierung hier durch die Opposition ‚eigen‘/ ‚fremd‘ ergänzt und dadurch intensiviert. Auch die Darstellung trägt zu einer Akzentuierung der beiden Personen bei. Während die Gestaltung des ersten Interviews verspielt und fröhlich wirkt, ist das zweite Interview unauffälliger, zurückhaltender und ernster. Was zu geschlechtlichen Konnotationen innerhalb dieser Aufgabe führt: ‚Mann‘ – ‚fremd‘ – ‚ernst‘ vs. ‚Frau‘ – ‚eigen‘ – ‚verspielt‘. Außerdem kommt es zu einer Hervorhebung des ersten Interviews durch die farbliche Gestaltung sowie durch die breite Spalte. So wird das zweite Interview in den Hintergrund gedrängt und auch das ‚fremde Hobby‘ erfährt weniger Beachtung als das scheinbar ‚triviale Hobby‘. Dies wird dadurch verstärkt, dass Almas Hobby in der Einheit *Zwischendurch mal* in einem Film aufgegriffen wird (vgl. SP 1: 80). So lenkt das Lehrwerk auf subtile Art und Weise die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Almas Hobby und rückt das ‚fremdartige Hobby‘ in den Hintergrund. Gleichmaßen geht damit eine Wertung einher. So wird das Hobby Almas als besonderer und interessanter dargestellt und Karims Hobby erfährt eine Abwertung in seiner Besonderheit.

4.4.2 Zusammenfassung

Innerhalb dieses Kapitels ist auffällig, dass sich kaum Ausschlüsse anhand der Aktivitäten und des Geschlechts zeigen. So werden die unterschiedlichsten Tätigkeiten durch Männer sowie Frauen ausgeübt. Auch wenn geschlechtlich interdiskursiv konnotierte Tätigkeiten wie das Fußballspielen, das Grillen sowie das Stricken Erwähnung finden und in ihrer geschlechtlichen Konnotation bestärkt werden, werden diese Tätigkeiten nicht in den Fokus gerückt, sondern erfahren nur Beachtung in Aufzählungen von Freizeitaktivitäten. Damit einhergehend ist es ebenso auffällig, dass Männer und Frauen innerhalb der Aufgaben eine ungefähr gleiche räumliche Beachtung finden. So werden weder geschlechtlich konnotierte Hobbys und Aktivitäten, noch Männer und Frauen als Personen akzentuiert. Dies zeigt sich zum einen in der Wahl der rekurrierenden Lehrwerkpersonen, zum anderen in den Hauptfiguren der Aufgabe E1. Die einzige

Auffälligkeit bei der Untersuchung der thematischen Verknüpfungen von Geschlecht und Freizeit innerhalb dieses Lehrwerks ist das Gitarrespielen, das Ausschlüsse von weiblichen Personen produziert. Diese Ausschlüsse werden jedoch durch Bezüge von weiblichen Personen und der Musik aufgeweicht. Bemerkenswert ist auch, dass keine normierten Freizeitaktivitäten in den Fokus des Kapitels gerückt werden, sondern dass alle Aufgaben immer mehrere Aktivitäten nutzen. So wird der Freizeitbegriff sehr offen dargestellt und es finden sich unter den Freizeitaktivitäten auch das Autofahren, das Einkaufen sowie das Essen (vgl. SP 1: 70, 74). Ebenso ergibt sich eine thematische Verknüpfung zwischen den Themen ‚Freizeit‘ und ‚Wetter‘ (vgl. SP 1: 72f.). Die thematische Einheit des Freizeitdiskurses zeigt hierbei vor allem seinen heterogenen und dynamischen Charakter sowie seine interdiskursiven Verknüpfungen.

Eine Explikation des Geschlechterdiskurses erfolgt dabei jedoch auch innerhalb dieses Lehrwerks nicht. So lassen sich alle Lehrwerkpersonen klar geschlechtlich verorten. Auch wenn innerhalb der Aufgabe D1 eine Verortung innerhalb der binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ nicht eindeutig ist, werden dadurch diese Oppositionen nicht dekonstruiert, da sie innerhalb des ganzen Kapitels durch diese gerahmt sind. Die Ausgeglichenheit der Thematisierung von weiblichen und männlichen Lehrwerkpersonen führt dabei vor allem zu einer Verfestigung der binären Opposition der Geschlechterkategorie von ‚Mann‘ und ‚Frau‘. Dies lässt sich besonders an der Aufgabe E1 erkennen, die die Differenzierung zwischen den Geschlechtern durch die Gestaltung der Aufgabe sowie durch die Ergänzung durch weitere Differenzierungen weiterführt. Ebenso führt die Opposition der Lehrwerkpersonen Tim und Lara zu einer Verfestigung der geschlechtlichen Normen. Diese geschlechtlichen Normen werden weiter verfestigt durch die Darstellung fast aller Frauen mit langen Haaren und der Männer mit Bärten (vgl. SP 1: 70ff.). Die Opposition der Lehrwerkfiguren Tim und Lara führt außerdem zu einer Verfestigung der heterosexuellen Matrix, wobei diese innerhalb dieses Kapitels weniger stark als innerhalb der anderen Lehrwerke ausgeprägt ist, was sich insbesondere an der Elternschaft von Lili Baumann deutlich wird. In Bezug zur Darstellungsweise ist noch darauf hinzuweisen, dass durch die Foto-Hörgeschichte sowie durch die Textsorten des Internetprofils sowie des Interviews auch hier ein faktischer Geltungsanspruch durch ‚Authentizität‘ und ‚Realitätsnähe‘ an die Lehrwerkwirklichkeit gestellt wird und ihre Konstrukthaftigkeit nicht zum Ausdruck kommt. Innerhalb dieser Lehrwerkwirklichkeit

stehen dabei vor allem die Vielzahl von Tätigkeiten im Vordergrund. Anhand von geschlechtlichen Differenzen zeigen sich dabei jedoch wenig Ausschlüsse, was auch durch die geringe Bindung von Hobbys an Subjektpositionen bestärkt wird. So werden insbesondere Lara keine eindeutigen Hobbys zugeordnet. Die Ausschlüsse des Lehrwerks finden sich viel mehr anhand anderer Differenzen. Nennenswert sind hier vor allem die Ausschlüsse anhand des Alters, der Hautfarbe und körperlicher Behinderungen, was vor allem auf der einleitenden Doppelseite sowie der Aufgabe D1 ersichtlich wird. Damit einhergehend ist auch die Hervorhebung von Almas Hobby im Gegensatz zu dem ‚fremden‘ Hobby des Backgammonspielens. Eine genauere Untersuchung dieser Differenzierungen übersteigt den Rahmen dieser Arbeit. Sie wäre jedoch wünschenswert und diese Arbeit zeigt bereits erste Anknüpfungspunkte auf.

5 Fazit und Ausblick

Die geschlechtliche Positionierung der Lehrwerkpersonen erfolgt innerhalb der analysierten Kapitel anhand der Geschlechterkategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘ und alle Kapitel verfestigen die binäre Opposition dieser Kategorien. Die geschlechtliche Verortung erfolgt dabei primär durch die Namen der Lehrwerkpersonen, aber auch die Kleidung und die Darstellung der Körper wirken monosemierend für die Kategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘. Insbesondere anhand der bildlichen Darstellung von Geschlecht lassen sich Regelhaftigkeiten aufzeigen, wobei lange Haare, eine schmale Silhouette sowie das Tragen von Schmuck Lehrwerkpersonen als ‚weiblich‘ (vgl. BP 2: 90f., SP 1: 70f.), ein breiter Körperbau und insbesondere Bärte Lehrwerkpersonen als ‚männlich‘ prädikatisieren (BP 2: 90f., 94f., EG 4: 47f., SP 1: 70, 75, 76). Außerdem wirkt das ‚Kopftuch‘ als klares ‚weibliches‘ Zeichen (EG 4: 48). Diese Attribute werden dabei selbst in ihrer jeweiligen geschlechtlichen Konnotation bestärkt, während sie gleichsam Lehrwerkpersonen geschlechtlich positionieren. Ausnahmen bilden dabei die Darstellung von kurzen Haaren bei Frauen (vgl. BP 2: 97, SP 1: 77). Eine ähnliche Aufweichung der Darstellung von Männern zeigt sich dabei nicht. Durch die Festschreibung der binären Oppositionen ‚Mann‘/ ‚Frau‘ werden Geschlechtsformen sowie Beziehungsformen, die sich nicht anhand der heterosexuellen Matrix verorten lassen, ausgeschlossen. So folgt keinerlei Dekonstruktion der Geschlechterkategorien noch der heterosexuellen Lebensformen. Dies wird insbesondere in *Berliner Platz Neu* anhand der Verknüpfung von Beziehungsstatus und dem Hobby ‚Kochen‘ deutlich (vgl. BP 2: 94). Während *Schritte Plus Neu* den Beziehungsstatus der wiederkehrenden Lehrwerkperson Sofia Baumanns nicht expliziert, ist die Elternschaft ihrer Tochter Lili Baumann dennoch unter anderem durch die Beziehung ihres Vaters und ihrer Mutter heterosexuell gerahmt (vgl. SP 1: 25). Es zeigen sich somit starke Regelhaftigkeiten innerhalb der Beziehungsformen sowie anhand der Geschlechternormen ‚Mann‘ und ‚Frau‘. Eine weitere Gemeinsamkeit aller untersuchten Lehrwerke ist das Auftreten der Erzählinstanz in der ersten Person Singular und die Bildform der Fotografie, welche beide innerhalb der Lehrwerke als Authentizitätsmerkmale wirken. Dadurch wird ein Wahrheitsanspruch des Dargestellten geschaffen, wodurch die Konstrukthaftigkeit der Lehrwerkwirklichkeit in den Hintergrund rückt und ein Geltungsanspruch erzeugt wird. Dadurch werden auch die dargestellten binären Oppositionen verfestigt.

Die erste Person Singular führt weiterhin dazu, dass eine starke Bindung von Subjekt und Tätigkeit geschaffen wird, anhand derer geschlechtliche Ausschlüsse von Aktivitäten untersucht werden können. Dabei ist es aufgrund der Vielzahl von Aktivitäten äußerst schwierig Regelhaftigkeiten herauszuarbeiten. Auffällig ist dabei jedoch die Dominanz der Aktivität des Fußballs, die innerhalb aller Lehrwerke auftritt und in allen Lehrwerken in seiner ‚männlichen‘ Konnotation bestärkt wird (vgl. BP 2: 90, 96f., EG 4: 47, 50, SP: 75f.). Während im Lehrwerk *Berliner Platz Neu* explizit auch eine Thematisierung des Frauenfußballs erfolgt (vgl. BP 2: 93, 97), geschieht dies innerhalb *Schritte Plus Neu* nur implizit (vgl. SP 1: 75f.). Innerhalb des Lehrwerks *Einfach gut!* kommt es im Gegensatz dazu zu klaren Ausschlüssen ‚weiblicher‘ Aspekte. So zeigt sich hier keine *eindeutige* Regelhaftigkeit von Ausschlüssen, jedoch zeigen sich Regelhaftigkeiten in der Positionierung weiblicher Subjekte, die entweder implizit ausgeschlossen werden, einer Differenzierung innerhalb der Aktivität bedürfen oder durchaus vage miteingeschlossen werden. Dadurch werden implizite sowie explizite Ausschlüsse von ‚Frauen‘ von der Freizeitaktivität des Fußballs geschaffen. Ebenso tritt die Freizeitaktivität des ‚Grillens‘, in allen drei Lehrwerken auf und ist in Anlehnung zur Dominanz des Fußballthemas in allen drei Lehrwerken in Zusammenhang mit männlichen Lehrwerkpersonen dargestellt, wodurch seine männliche Konnotation bestärkt wird (vgl. BP 2: 90f., EG: 47, 52, SP 1: 76). Auch das ‚Schachspielen‘ tritt in zwei von drei Lehrwerken auf (vgl. BP 2: 90f., EG 4: 48) und findet sein Pendant im dritten Lehrwerk in Form des ‚Backgammonspielens‘ (vgl. SP: 77). Beide Spiele werden dabei von Männern ausgeführt und haben bereits interdiskursiv männliche Konnotationen, woraus auch ihre Verknüpfung hergestellt werden kann. Ihre Verknüpfung erklärt sich weiterhin aus ihrer Gemeinsamkeit Spiele für zwei Personen zu sein sowie dem Aspekt, dass beide Spiele vermehrt auf öffentlichen Plätzen gespielt werden, was auch in zweien der drei Lehrwerkdarstellung sichtbar wird (vgl. BP 2: 90f., SP 1: 77). Anhand der Darstellung werden auch hier Ausschlüsse anhand des Geschlechts gezeigt, während andere Differenzen keine Ausschlüsse innerhalb der Tätigkeit produzieren. Weitere Tätigkeiten, die jedoch nur in zweien der drei untersuchten Lehrwerke auftreten sind das ‚Kochen‘ (vgl. BP 2: 94, EG 4: 48) sowie das ‚Tanzen‘ (vgl. EG 4: 48, SP 1: 76). Wobei das ‚Tanzen‘ keine räumliche Markanz aufweist und nicht in seiner weiblichen Konnotation bestärkt wird. Auch die Tätigkeit des ‚Kochens‘ bricht mit der weiblichen Konnotation und wird von Männern sowie Frauen ausgeübt.

Bei der Untersuchung der Regelmäßigkeit von Tätigkeiten und ihren geschlechtlichen Konnotationen ist auffällig, dass die markantesten Tätigkeiten alle eine männliche Konnotation aufweisen und in dieser bestärkt werden, woran sich eine Dominanz männlicher Freizeitaktivitäten innerhalb des Freizeitthemas zeigt und weibliche Aspekte implizit ausgeschlossen werden. Dies wird weiterhin dadurch verdeutlicht, dass weiblich konnotierte Aktivitäten nicht in ihrer Konnotation bestärkt werden. Dazu muss jedoch gesagt sein, dass es sich um die Analyse von Diskursfragmenten handelt und eine Diskursaufklärung eine vollständige Diskursanalyse bedarf, die die Untersuchung weiterer Dokumente bedarf. So können sich hier nur Tendenzen innerhalb des Themas ‚Freizeit‘ zeigen, die noch weiterer Untersuchungen bedürfen. Damit einhergehend muss darauf hingewiesen werden, dass sich bereits innerhalb dieser Analyse die Intersektionalität unterschiedlicher Differenzen zeigt, die noch weiter zu untersuchen sind. Wie der theoretische Rahmen zeigt, gibt es eindeutige Anschlusspunkte zwischen den Genderstudien und den Kulturstudien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die ebenso mit der Methode der thematischen Diskursanalyse Gemeinsamkeiten aufweist. Während die besondere Kleinschrittigkeit der Methode die Validierung der Untersuchungsergebnisse gewährleistet, da sie Interpretationen auf besondere Weise innerhalb der (Hör-)Texte und Bilder der Lehrwerke präzise und genau verankert, führt sie ebenso dazu, dass es äußerst schwierig ist, Regelmäßigkeiten für ein so breites Thema wie das des Geschlechts zu finden. Für weitere Analysen zur Untersuchung verschiedener Differenzlinien würde sich eine Anpassung der Methode daher anbieten. Für die obige Analyse war sie dennoch sinnbringend, da dadurch insbesondere implizite Normierungen herausgearbeitet werden konnten, die sich jedoch nicht in allen Lehrwerken wiederfanden und es daher fraglich ist, inwieweit sie Regelmäßigkeiten innerhalb des Diskurses um die Themen ‚Freizeit‘ und ‚Geschlecht‘ widerspiegeln. Sie können dennoch dazu beitragen, die Geschlechterkategorien zu reflektieren und darauf aufmerksam machen, wie subtil diese innerhalb unterschiedlicher Themen wirken.

Abkürzungsverzeichnis

BaMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BP 1	Berliner Platz Neu 1
BP 2	Berliner Platz Neu 2
BP 3	Berliner Platz Neu 3
d. V.	Hervorhebung durch Verfasserin der Arbeit
EG 1	Einfach gut! A 1.1
EG 2	Einfach gut! A 1.2
EG 3	Einfach gut! A 2.1
EG 4	Einfach gut! A 2.2
EG 5	Einfach gut! B1.1
EG 6	Einfach gut! B1.2
i. O.	Hervorhebung im Original
KP	Kapitel
LH	Lehrer*innenhandreichungen
M1	Menschen
SP1	Schritte Plus Neu A 1.1
SP2	Schritte Plus Neu A 1.2
SP3	Schritte Plus Neu A 2.1
SP4	Schritte Plus Neu A 2.2
TK	Transkription

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Angioni, Milena/Hälbig, Ines (2016): *Einfach gut! Deutsch für die Integration A1.1*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Angioni, Milena/Hälbig, Ines (2017): *Einfach gut! Deutsch für die Integration A1.2*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Angioni, Milena/Hälbig, Ines (2017): *Einfach gut! Deutsch für die Integration A2.1*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Angioni, Milena/Hälbig, Ines (2017): *Einfach gut! Deutsch für die Integration A2.2*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Angioni, Milena/Hälbig, Ines (2017): *Einfach gut! Deutsch für die Integration B1.1*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Angioni, Milena/Hälbig, Ines (2017): *Einfach gut! Deutsch für die Integration B1.2*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Berliner Platz Neu 2: Transkript zum Lehrbuchteil, Kapitel 19-24 [website: https://www.klett-sprachen.de/download/2181/BPN2_Transskript_LB_K19-24_online2.pdf, 10. November 2017]
- Bovermann, Monika/Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Pude, Angela/Speccht, Franz (2015): *Schritte Plus Neu 1: Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf*. München: Hueber Verlag GmbH.
- Bovermann, Monika/Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Pude, Angela/Speccht, Franz (2017): *Schritte Plus Neu 3: Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf*. München: Hueber Verlag GmbH.
- Bovermann, Monika/Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Pude, Angela/Speccht, Franz (2017): *Schritte Plus Neu 4: Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf*. München: Hueber Verlag GmbH.
- Hälbig, Ines/Hoff-Nabhani, Gabriele (2016): *Einfach gut! Lehrerhandbuch A2*. Frankfurt a. M.: telc gGmbH.
- Lemcke, Christina/Rohrmann, Lutz/Scherling, Theo (2013): *Berliner Platz 1: Deutsch im Alltag*. Stuttgart: Ernst Klett GmbH.
- Lemcke, Christina/Rohrmann, Lutz/Scherling, Theo (2017): *Berliner Platz 2: Deutsch im Alltag*. Stuttgart: Ernst Klett GmbH.
- Lemcke, Christina/Rohrmann, Lutz/Scherling, Theo (2011): *Berliner Platz 3: Deutsch im Alltag*. Stuttgart: Ernst Klett GmbH.
- Schritte Plus Neu 2: Transkriptionen zum Kursbuch
[website: https://www.hueber.de/media/36/Schritte_plus_Neu_2_Transkripte_Kursbuch.pdf, 10. November 2017]

Wortschatzliste Einfach gut! A1.1: Deutsch für die Integration

[website: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/wortschatzliste_einfach-gut_a1-1_lektion1.pdf, 10. November 2017]

Wortschatzliste Einfach gut! A1.2: Deutsch für die Integration

[website: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/wortschatzliste_einfach-gut_a1-2_lektion7.pdf, 10. November 2017]

Wortschatzliste Einfach gut! A2.1: Deutsch für die Integration

[website: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/wortschatzliste_a2.1_einfach-gut.pdf, 10. November 2017]

Wortschatzliste Einfach gut! A2.2: Deutsch für die Integration

[website: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/wortschatzliste_a2.2_einfach-gut.pdf, 10. November 2017]

Wortschatzliste Einfach gut! B1.1: Deutsch für die Integration

[website: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/wortschatzliste_einfach-gut_b1-1.pdf, 10. November 2017]

Wortschatzliste Einfach gut! B1.2: Deutsch für die Integration

[website: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Handbooks/wortschatzliste_einfach-gut_b1-2.pdf, 10. November 2017]

Sekundärliteratur

AG feministisch Sprachhandeln der HU zu Berlin (2014): Sprachleitfaden

[website: http://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2014/03/onlineversion_sprachleitfaden_hu-berlin_2014_ag-feministisch-sprachhandeln.pdf, 10. November 2017]

Amazon: Bestseller in Deutsch als Fremdsprache

[website: <https://www.amazon.de/gp/bestsellers/books/405454>, 20. Oktober 2017]

Anton, Daniela (2017): *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht: Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

[e-book: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/leip/reader.action?docID=4874935>, 10. November 2017]

Altmayer, Claus (2003): ‚Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft‘. in: Altmayer, Claus/Forster, Roland: *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. 109-121.

Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“‘. in: Fremdsprachen lehren und lernen. 35. 44-59.

Altmayer, Claus (2007): ‚Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren‘. in: Redder, Angelika (Hrsg.): *Diskurse*

und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 575-584.

- Altmayer, Claus (2010): ‚Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika?‘. in: *Acta Germanica: German Studies in Africa. Jahrbuch des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika*. 38. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. 86-102.
- Altmayer, Claus (2013): ‚Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven‘. in: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag. 12-30.
- Altmayer, Claus (2016): ‚Interkulturalität‘. in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag. 15-20.
- Assmann, Jan (2007): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Aufl. München: C. H. Beck Verlag.
- BaMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs
[website: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile, 10. November]
- BaMF (2017): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen Stand: Juli 2017
[website: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile, 1. Juli 2017]
- Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (2015.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- de Beauvoir, Simone (1968): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt.
- Benthien, Claudia/Vleten, Hans Rudolf (2013): ‚Cultural Studies‘. in: *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gendertheorien*. 3. Aufl. Köln [u.a.]: Böhlau. [e-book: <https://www.utb-studie-book.de/Viewer2.0/pdfviewer/index/viewer?isbn=9783838539263&access=7b8ffb100cff43d72cb8875c9779c55b&code=07c963bcd6ead84f14fa5d3201b0b8f&q=&lang=de&key=&page=&label=A&prodId=896&hash=410c70ef6744d1ff57ba7710f8065a98&token=410c70ef6744d1ff57ba7710f8065a98×tamp=07c963bcd6ead84f14fa5d3201b0b8f>, 10. November 2017]
- Brill, Lilli Marlen (2005): *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. [Dis.] Aachen: Shaker Verlag.
- Butler, Judith (1993): ‚Für ein sorgfältiges Lesen‘. In: Benhabib, Seyla u.a. (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag. 122-132.
- Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, Judith (2004): *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2006): *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. 3. Auflage. New York, London: Routledge.

- Decke-Cornill, Helene (2004): ‚Identities that cannot exist’: *Gender Studies* und Literaturdidaktik’. in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 181-206.
- Decke-Cornill, Helene/Volkmann, Laurenz (2007): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Distelhorst, Lars (2009): *Judith Butler*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co Verlags-KG. [e-book: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838530383>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *brauchen* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/brauchen>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *deshalb* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/deshalb>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *doch* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/doch>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *brauchen* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/brauchen>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *Freizeit* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Freizeit>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *müssen* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/müssen>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *treffen* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/treffen>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *trotzdem* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/trotzdem>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *Urlaub* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Urlaub>, 10. November 2017]
- Duden (2017): *wollen* [website: <http://www.duden.de/rechtschreibung/wollen>, 10. November 2017]
- Elsner, Daniela/Lohe, Viviane (2016.): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Ehlich, Konrad (2007): Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe Institut. [e-Book: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ_Recherche.pdf, 10. November 2017]
- Fäcke, Christiane (1999): *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Fäcke, Christiane (2016): ‚Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht’. in: Rückl,

- Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann Verlag. 34-48.
- Fleßner, Heike (2015): ‚Geschlechterbewusste Pädagogik im Kontext diversitätsbewusster Pädagogik‘. in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Bd. 1. Schwalbach: Debus Pädagogik. 305-323.
- Foucault, Michel (1979): *Sexualität und Wahrheit. Bd. 1. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1997): *Archäologie des Wissens*. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): ‚Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache‘. in: Eichhoff-Cyrus, Karin (Hrsg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Berlin: Dudenverlag. 248-265.
- Funk, Hermann (1994): ‚Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse‘. in: Bernd, Kast/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt KG. 105-108.
- Funk, Hermann (1999): ‚Lehrwerkprogressionen als Lernprognosen – didaktische Planung, zwischen Angebot und Nachfrage‘. in: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: ASK Verlag. 105-111.
- Geschickt Gendern: Das Genderwörterbuch [website: <http://geschicktgendern.de>, 10. November 2017]
- Gutenberg, Andrea (2014): ‚Gendering/Queering the Language Classroom. Gender und Queer Studies als Herausforderung für das Fremdsprachenlernen‘. in: Kleinau, Elke/Schulz, Dirk/Völker, Susanne (Hrsg.): *Gender in Bewegung: Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag. 107-120.
- Haas, Renate (2016): ‚Language Teaching – a “Woman’s Job”. A Semi-Profession or a Profession?‘. in: Elsner, Daniela/Lohe, Viviane (Hrsg.): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr Francke Verlag. 39-53.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer mit Klett.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1992): ‚Zur Verunsicherung von Wahrnehmungsmustern durch fremde Sprachen‘. in: Erdmenger, Manfred (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung und Sprachen. Englisch, Französisch, Hopi, Walisisch. Festschrift für Peter Doyé*. Braunschweig: Abt. Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig. 35-46.
- Hermann-Cohen, Marc-Philip (2015): ‚“Lads do football or boxing”. Sich mit Geschlechteridentitäten im Lehrwerk auseinandersetzen.‘ in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*. 35. 20-23.

- Hoffmann, Sabine (2013): ‚Heterogenität und Differenzierung‘. in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Seelze-Verlber: Kallmeyer mit Klett. 160-164.
- Höhne, Thomas (2003a): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe Universität.
- Höhne, Thomas (2003b): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Höhne, Thomas (2010): ‚Thematische Diskursanalyse – Der Migrantendiskurs im Schulbuch‘. in: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2 Forschungspraxis*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. 423-453.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Franz-Olaf (1999): *Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe Universität.
[e-book: https://www.uni-frankfurt.de/51747502/Bilder_von_Fremden.pdf, 10. November 2017]
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Franz-Olaf (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe Universität.
- Immerfall, Stefan/Wasner, Barbara (2011): *Freizeit*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Keilhauer, Anneliese/Heilhauer, Peter (1983): *Die Bildsprache des Hinduismus: die indische Götterwelt und ihre Symbolik*. Köln: DuMont.
- Keller, Reiner (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für Sozialwissenschaftlerinnen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kinsley, David (1990): *Indische Göttinnen. Weibliche Gottheiten im Hinduismus*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Kleiner, Bettina (2007): *Geschlechter und Beziehungsformen in Deutschlehrwerken für Erwachsene. Eine inhaltskritische Analyse*. Saarbrücken: VDM Verlag Müller.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): ‚Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel‘. in: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium Verlag. 181-205.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (1995): ‚Critical Layout Analysis‘. in: Internationale Schulbuchforschung. 17/1. 25-43.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994a): ‚Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache‘. in: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt KG. 23-29.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994b): ‚Stockholmer Kriterienkatalog‘. in: Bernd, Kast/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt KG. 100-105.

- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): ‚Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik.‘ in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter. 1029-1041.
- König, Lotta (2015): ‚Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierten Englischunterricht‘. in: Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag: 261-287.
- König, Lotta/Surkamp, Carola/Decke-Cornill, Helene (2015): ‚Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht.‘ in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*. 35. 2-8.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015): ‚Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen‘. in: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Bd. 1. Schwalbach: Debus Pädagogik. 285-303.
- Litosseliti, Lia, Sunderland, Jane (2002): ‚Gender identity and discourse analysis: Theoretical and empirical considerations‘. In: Litosseliti, Lia, Sunderland, Jane (Hrsg.): *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 3-39.
- Lutjeharms, Madeline/ Schmidt, Claudia (2007): ‚Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache.‘ in: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang Verlag. 211-222.
- Maijala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt a. M.: Peter Land Verlag.
- Mennecke, Arnim (1992): ‚Nicht-linguistische Inhalte in Lehrwerken und interpretative Lehrwerkkritik‘. in: Erdmenger, Manfred (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung und Sprachen. Englisch, Französisch, Hopi, Walisisch. Festschrift für Peter Doyé*. Braunschweig: Abt. Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig. 183-192.
- Miehling, Sandra (2003): *Von der altpusserin bis zum Huren gehen. Die Darstellung der Geschlechter in Lehrwerken für das Deutsche als Fremdsprache vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*. Münster: Lit. Verlag.
- Moghaddam, Roya (2010): ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit gendergerechter Didaktik?‘. in: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 281-298.
- Neuner, Gerhard (1994): ‚Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik.‘ in: Kast, Bernhard/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt KG. 8-22.
- Oevermann, Ulrich (2001): ‚Zur Analyse und Struktur sozialer Deutungsmuster‘. in: *Sozialer Sinn*. 1. 1-33.

- Onnen, Corinna (2015): ‚Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen‘. in: Bartsch, Annette/Wedl, Juliette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag: 83-101.
- Ortner, Rosemarie (2009): ‚Mit der Vielfalt jenseits von Gendernormen rechnen: DaF-Lernende als AkteurInnen von Sprach- und ‚Gender-Wandel‘ – Gendertheorie und -didaktik für den DaF-Unterricht‘. in: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. 240-262.
- Parr, Rolf (2008): ‚Diskurs‘. in: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.): *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. 233-237.
- Pauldrach, Andreas (1992): ‚Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Landeskundliches Lernen‘. in: *Fremdsprache Deutsch*. 6/1. 4-15.
- Raffnsøe/Gudmand-Høyer/Thaning (2011): *Foucault. Studienhandbuch*. München: Wilhelm Fink GmbH.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Studienausgabe*. Weilerswist: Velbrück.
- Rehmann, Jan (2008): *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument Verlag.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Rösler, Dietmar/Schart, Michael (2016): ‚Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck.‘ in: *Info DaF*. 43, 5. 483-493.
- Salih, Sara (2004): ‚Introduction‘. In: Butler, Judith, Salih, Sara (Hrsg.): *The Judith Butler Reader*. Malden: Blackwell Publishing. 1-18.
- Schmelter, Lars (2011): ‚Immer noch das Leitmedium?! – Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung‘. in: Bausch, Karl-Richard, Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. 148-155.
- Schmenk, Barbara (2002a): ‚Fremdsprachen lernen – Frauensache? Einige Überlegungen zur Kategorie Geschlecht in der Fremdsprachenforschung‘. in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 13.2. 1-62.
- Schmenk, Barbara (2002b): *Geschlechterspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Schmenk, Barbara (2007): ‚Foreign Language Research and the Feminization of Language Learning in gender studies and foreign language teaching‘. in: Decke-Cornill, Helene/Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Verlag. 121-136.

- Schmenk, Barbara (2016): ‚Geschlecht‘. in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Krumm, Hans-Jürgen/Mehlhorn, Grit/Riener, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag. 254-257.
- Sunderland, Jane et al. (2002): ‚From representation towards discursive practices: Gender in the foreign language textbook revisited‘. in: Litosseliti, Lia, Sunderland, Jane (Hrsg.): *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 223-255.
- Steffen, Therese Frey (2017): *Gender*. Stuttgart: Reclam.
- Storch, Günther (2009): *Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink GmbH.
- Ucharim, Anja (2009a): ‚Ein methodischer Versuch zur Analyse von DaZ-Lehrwerken: die thematische Diskursanalyse.‘ in: Lütge, Christina u. a. (Hrsg.): *Empirische Fremdsprachenforschung. Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt a. M. [u.a]: Peter Lang Verlag. 161-172.
- Ucharim, Anja (2009b): ‚Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse‘. in: Peuschel, Kristina/Pietzuch, Jan P. (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF/Z-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 132-167.
- Ucharim, Anja (2011): ‚*In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi*‘: die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig: Diss.
- Villa, Paula-Irene (2003): *Judith Butler*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag [e-book:
- Xue, Yuan (2014): *Über den Körper hinaus: Geschlechterkonstruktionen im europäischen Roman seit Ende der 1990er Jahre*. Bielefeld: transcript Verlag.
[e-book: [108](http://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/430286, 10. November 2017]</p>
</div>
<div data-bbox=)